

**AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PERMANENCIA-DESERCIÓN EN LA  
UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**NELVIS ESTER NAVARRO CHARRIS**

**OSMAN ENRIQUE REDONDO BILBAO**



**UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA**  
1970

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CALIDAD**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA – CUC**

**BARRANQUILLA**

**2016**

**AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PERMANENCIA-DESERCIÓN EN LA  
UNIVERSIDAD DE LA COSTA**

**NELVIS ESTER NAVARRO CHARRIS**

**OSMAN ENRIQUE REDONDO BILBAO**

**Trabajo de Grado Presentado Como Requisito para Optar al Título de  
Magíster en Educación**

**Mg. KADRY GARCÍA**

**Asesor**



**UNIVERSIDAD  
DE LA COSTA  
1970**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CALIDAD**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA – CUC**

**BARRANQUILLA**

**2016**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Barranquilla, \_\_\_\_\_ 2016

## **Agradecimientos**

Presentamos nuestros más sinceros agradecimientos a: Dios nuestro principal guía en este proceso de gran valor para nosotros

A nuestras familias por su apoyo incondicional, sin ellos no hubiese sido posible la culminación de esta investigación

Al cuerpo directivo de la Universidad de la Costa CUC, y Corporación Universitaria Latinoamericana-CUL, en cabeza de sus Rectores Tito José Crissien Borrero, y José Eduardo Crissien Orellano, por darnos la oportunidad y el apoyo para cursar este estudio de Maestría, que nos ha permitido crecer como persona y como profesional.

Agradecemos a nuestra Tutora, Mg Kadry García, por su apoyo y contribución al enriquecimiento teórico, conceptual y metodológico de la presente investigación.

Agradecemos también al grupo de docentes y compañeros de la Maestría en Educación, sin ellos esta experiencia no habría sido tan enriquecedora... Gracias por los conocimientos impartidos dentro y fuera del aula de clases.

*Nelvis Ester Navarro Charris*

*Osman Enrique Redondo Bilbao*

## **Resumen**

La deserción universitaria es uno de los principales problemas de la educación superior a nivel mundial, tiene repercusiones en el desarrollo económico dado el papel que las universidades y sus profesionales juegan en este. El objetivo de esta investigación es establecer la autoeficacia y su relación con la permanencia-deserción en la universidad de la Costa, en Barranquilla. La población estuvo constituida por los estudiantes registrados de la institución para el período 2015-1 y la muestra fue de 322 estudiantes, de los cuales 195 estaban activos y 127 en deserción.

Enmarcados en un paradigma empírico-analítico, con un trabajo de corte cuantitativo y un diseño no experimental transversal, se utilizó como instrumento la Escala de Autoeficacia General (EAG), con apoyo del sistema de información institucional (SICUC), desde el Departamento de Admisiones y Registro. El estudio arrojó que no existe una correlación significativa entre autoeficacia y la permanencia, así como tampoco entre la autoeficacia y la deserción. Sin embargo, un hallazgo significativo de este estudio fue poder demostrar que la media de autoeficacia en desertores resultó mayor que la de los estudiantes que permanecieron en la institución.

**PALABRAS CLAVE:** DESERCIÓN, PERMANENCIA, AUTOEFICACIA, EDUCACIÓN, SUPERIOR.

### **Abstract**

The college dropout is one of the main problems of higher education worldwide has implications for economic development given the role that universities and professional play in this. The objective of this research is to establish the efficacy and its relationship to stay in college-dropout Coast in Barranquilla. The population consisted of students enrolled in the institution for the period 2015-1 and the sample was 322 students, of which 195 were active and 127 in desertion.

Framed on empirical-analytical paradigm, a work of quantitative nature and cross non-experimental design was used as the Self-Efficacy Scale General (EAG) instrument, with the support of corporate information system (SICUC) from the Admissions Department and Registration. The study found that there is no significant correlation between self-efficacy and permanence, nor between self-efficacy and attrition. However, a significant finding of this study was to demonstrate that the average self-efficacy in dropouts was higher than that of students who remained in the institution

**KEYWORDS:** DROPOUT, RETENTION, SELF-EFFICACY, HIGHER EDUCATION

## Índice

	<b>Pág.</b>
Introducción .....	11
 1. Planteamiento Del Problema.....	 13
1.1. La Deserción en Colombia .....	14
1.2. Investigaciones en Torno a la Autoeficacia y la Deserción. ....	18
1.3. Formulación de la Pregunta Problema .....	18
 2. Justificación del Problema .....	 20
 3. Objetivos .....	 24
3.1. Objetivo General. ....	24
3.2. Objetivos Específicos .....	24
 4. Hipótesis.....	 25
 5. Marco Teórico.....	 28
5.1. Antecedentes investigativos .....	28
5.2. Modelos Explicativos de la Deserción y Permanencia centrados en los Factores Individuales .....	 37
5.2.1. <i>Delimitación Conceptual de Deserción y Permanencia</i> .....	37
5.2.2. <i>Modelos explicativos y factores de la deserción y la permanencia.</i> .....	41
5.2.3. <i>Niveles de Análisis en la Deserción</i> .....	45
5.2.4. <i>Modelos de Duración</i> .....	48
5.2.4.1. <i>Tipologías de estudiantes desertores según los modelos de duración.</i> .....	50
5.2.5. <i>Modelos Psicológicos y Factores Individuales</i> .....	52
5.2.5.1. <i>Factores que determinan la integración académica</i> .....	58
5.2.5.2. <i>Factores que determinan la integración social</i> .....	59
5.2.6. <i>Modelos Interaccionistas Tinto, (1989)</i> .....	60

5.3. El Concepto de Autoeficacia .....	62
5.3.1. <i>La Teoría Social Cognitiva</i> .....	62
5.3.2. <i>Autoeficacia en los contextos educativos</i> .....	66
5.3.3. <i>Modelo de Autoeficacia General</i> .....	69
6. Metodología .....	72
6.1. Tipo de Investigación. ....	72
6.2. Diseño .....	72
6.2.1. <i>Población y Muestra</i> .....	72
6.2.2. <i>Operacionalización de Variables</i> .....	75
6.2.3. <i>Técnicas e Instrumentos</i> .....	76
6.3. Procedimiento .....	77
6.3.1 <i>Fase Diagnóstica</i> .....	78
6.3.2 <i>Fase Correlacional</i> .....	78
7. Resultados .....	80
7.1. Fase Diagnostica.....	80
7.2. Caracterización Sociodemográfica, resultados descriptivos y propiedades psicométricas. 80	
7.2 Fase Correlacional.....	87
7.3. Resultados Correlacionales .....	89
8. Discusión.....	90
9. Conclusiones .....	98
10. Recomendaciones.....	99
Bibliografía.....	100
ANEXOS.....	108



## Lista de Figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1: Modelo conceptual e hipótesis de trabajo.....	27
Figura 2. Deserción en el tiempo. (MEN, 2009) .....	51
Figura 3. Modelo de Ethington (1990).....	55
Figura 4. Modelo de Tinto (1975). .....	61
Figura 5: Modelo de Tinto (1975, 1982).....	61
Figura 6. Vías de influencia de la eficacia percibida. ....	65
Figura 7. Modelo explicativo Autoeficacia y Rendimiento Académico (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons 1992) .....	67
Figura 8. Distribución de la población según desertores y permanentes .....	80
Figura 9 .Distribución de la población según genero .....	83
Figura 10. Distribución de la población según Género y Estado .....	84

## Lista de Tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1: Segmento de muestra de Estudiantes Activos.....	74
Tabla 2: Segmento de muestra de Estudiantes Desertores .....	74
Tabla 3. Conglomerados muestra según programa académico. ....	75
Tabla 4: Operacionalización de las Variables .....	76
Tabla 5. Distribución de desertores y estudiantes activos .....	80
Tabla 6. Caracterización Sociodemográfica.....	82
Tabla 7. Cruce Permanente/Desertor y Sexo .....	84
Tabla 8: Distribución de Autoeficacia en la muestra .....	85
Tabla 9: Comparación de medias de autoeficacia entre desertores y permanente .....	86
Tabla 10. Estadísticos descriptivos por ítem. ....	86
Tabla 11. Correlación de elementos de la escala. ....	88
Tabla 12. Consistencia Interna de los elementos de la escala .....	88
Tabla 13. Correlación con Rho de Spearman.....	89

## Introducción

La deserción es uno de los problemas más importantes de la educación superior a nivel nacional. La deserción de los programas académicos supone una pérdida económica y técnica para el desarrollo nacional, así como suele presentar consecuencias negativas para la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes que desertan. Es un fenómeno complejo en el cual se configuran, con una especificidad no sólo institucional sino también de casos individuales, una multitud de variables y factores que suponen una dificultad en el diseño e implementación de estrategias para intervenir sobre ella y aumentar los índices de graduación.

Dada la importancia que tiene el tema de la deserción en los estándares de calidad, en la educación superior, y enmarcada en un programa investigativo de carácter institucional, la presente investigación tiene como objetivo determinar si, dado que hay una relación causal entre autoeficacia y rendimiento académico Zimmermann et al, (1992) y entre rendimiento académico y deserción/permanencia Díaz, (2008), puede existir una relación asociativa entre autoeficacia y deserción/permanencia. La siguiente es una investigación de tipo correlacional que tuvo como objetivo encontrar el grado de relación entre autoeficacia percibida y las variables deserción y permanencia. La muestra fue de 322 estudiantes entre desertores y permanente de la Universidad de la Costa CUC. Como métodos de análisis se utilizó la estadística descriptiva, *rho* de Spearman.

Como resultados, se obtuvo que no se presenta una correlación significativa entre las variables autoeficacia, deserción y permanencia. Los resultados muestran que el desertor presenta

un nivel ligeramente mayor de autoeficacia general que los estudiantes permanentes dentro de la muestra, pero tanto desertores como permanentes resultaron encontrarse por encima de la media de autoeficacia percibida. Como elementos de discusión, se tienen que la autoeficacia general Luszczynska, Scholz, Scharzer (2005) corresponde a una medida general que indaga sobre la capacidad percibida del sujeto para persistir y resolver problemas ante una amplia situación de la vida, mas no es específica para indagar su capacidad percibida de persistir en los estudios superiores. Puede interpretarse también la posibilidad de que no sea la autoeficacia general uno de los factores individuales más influyentes en determinar la permanencia de los estudiantes en la carrera en el caso de la institución y puede que estén pesando más otros factores, como el socioeconómico, académicos y personales (Fragozo, 2011).

## 1. Planteamiento Del Problema

Uno de los problemas más importantes a nivel nacional en torno a la educación superior son los altos índices de deserción en el nivel de pregrado, este fenómeno de la deserción, consiste en la no culminación de los estudios universitarios dada una confluencia de factores de tipo académico, institucional, financiero, social e individual, según estadísticas del Ministerio de Educación Nacional (2013). Esta problemática ha adquirido un lugar sobresaliente en el debate público, según el MEN (2009) debido a tres razones: a. Las altas pérdidas sociales y financieras que representan los estudiantes desertores para la institución, las familias y el individuo mismo; b. La tendencia al aumento de la cobertura, que no tendría sentido si no se interviene sobre la deserción; y c. el escaso conocimiento que en el país se tiene sobre los ciclos de la deserción, adecuada forma de estudio, y políticas efectivas para combatirla.

La deserción afecta varios sectores de la sociedad y contribuye negativamente al crecimiento económico, según la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) UNESCO, dicho impacto está dado en que la capacidad de cobertura y los niveles de calidad en la educación se correlacionan positivamente con el Producto Interno Bruto. Un porcentaje bajo de graduandos disminuye el número de profesionales y estudiantes de posgrado, que aportarán al desarrollo económico a través de la innovación y producción investigativa; el mercado laboral sufre insuficiencia de oferta con respecto a la demanda y aumenta la contratación de profesionales extranjeros; por ende, un país con alto grado de deserción tiene una posición desfavorable en relación al desarrollo científico y tecnológico Giovagnoli, (2002).

### 1.1. La Deserción en Colombia

La deserción es uno de los problemas contemporáneos más importantes en la educación superior. Con respecto a Colombia, el informe *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana*, del Ministerio de Educación, revela que del total de estudiantes que ingresa a la educación superior, el porcentaje de deserción es del 49%, lo que significa que, de cada dos estudiantes que ingresan al sistema no terminan sus estudios superiores MEN, (2009). El informe muestra que, pese a que son cifras alarmantes, no suponen un fenómeno ajeno a la tendencia del continente. Para el momento de recogida de los datos, países como Venezuela, México, Uruguay y Chile presentaban tasas de deserción superiores al 50%. Cifras más recientes SPADIES, (2015) indican que desde el 2009 hacia el 2014, la tasa de estudiantes no graduados ha disminuido con respecto a los que efectivamente se matriculaban en estudios superiores. El sistema de información muestra un 27,5% de no-graduación en el 2006, disminuyendo hacia un 15% a principios del 2015, como producto de las acciones del aumento de cobertura.

Según el Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018 DNP, (2014), hubo un acelerado crecimiento en la cobertura, que pasó de 37,1% en 2010 a 45,5% en 2013, lo que hizo que alrededor de 400 mil jóvenes accedieran a la educación superior. Estos esfuerzos han sido focalizados, pues 60% de estos nuevos estudiantes provienen de hogares cuyos ingresos no superan los dos salarios mínimos mensuales. Este aumento en cobertura estuvo acompañado de una caída de más de tres puntos porcentuales en la tasa de deserción de la educación superior, la cual se ubicó en 10,4% en el 2013, disminuyendo en 0,01% para el 2014 con tasa de deserción de 10,3%, y cobertura del 47%, con variación positiva de 1,50% (MEN-SPADIES).

No obstante, a pesar que la cobertura en 2013 de este nivel educativo fue de 45,5% (8,4 puntos porcentuales más que en 2010, se observa que la tasa de absorción para el 2013 fue de alrededor del 70,0%, lo que indica que aproximadamente 1 de cada tres jóvenes no logra concretar el tránsito entre la educación media y la superior. Por su parte, la tasa de asistencia a educación superior de jóvenes pertenecientes a hogares pobres entre 17 y 21 años fue de 9,2% y para los vulnerables llegaba al 19,0%, lo que contrasta con la tasa de asistencia de los jóvenes de mayores ingresos la cual se ubicó en 61,7%, datos arrojados por la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) del DANE en el 2012.

De acuerdo con información del Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior SPADIES, (2015), del Ministerio de Educación Nacional, dada la inadecuada preparación previa de los jóvenes para su ingreso a la educación superior, **la deserción por cohortes** según puntaje en las pruebas SABER 11 es mucho más alta para los jóvenes que mostraron un bajo rendimiento en dichas pruebas, contrario al nivel que mostraron aquellos jóvenes con nivel de desempeño medio o alto, y en lo relacionado a la **deserción por nivel educativo** en primer semestre, la educación técnica profesional presenta la tasa más alta (33,8%) frente a los niveles tecnológico y universitario (25,8% y 18,47% respectivamente).

Pese a que la cobertura educativa ha aumentado en los últimos años de un 24,4 % en 2002 a 34% en el 2008, y de un 37% a un 43% del 2010 al 2011, y ha aumentado la cesión de créditos ACCESS de 18.281 estudiantes en 2005 a 40.660 en 2013, según cifras del Ministerio de Educación (2014), se estima que un gran número de estudiantes que inician sus carreras universitarias no culminan sus estudios en seis años, cantidad que se estima como normativa para terminar el periodo de formación, lo cual influye negativamente en la calidad de la educación

superior. Esto se refleja en las estadísticas, en donde el 48% de los estudiantes colombianos que empiezan una carrera universitaria, no la concluyen, lo que significa que de cada dos estudiantes que se matriculan en un programa de pregrado uno culmina su carrera. La preocupación es mayor si se tiene en cuenta que el 39.52% de quienes abandonan sus estudios, lo tienen que hacer por razones de tipo económico siendo este el principal factor.

El análisis del SPADIES (Sistema para Prevención de la Deserción de la Educación Superior), arroja que los motivos de la deserción suelen ser de índole económico-financiera, académica, institucional o personal, conclusiones que redirigen los esfuerzos estatales para intervenir sobre el problema hacia el aspecto económico, impulsando los créditos del ICETEX y estrategias de las mismas instituciones, tales como créditos o becas OCDE, (2012).

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados, costos sociales que no son fáciles de estimar, pero entre ellos se mencionan los que se derivan de disponer de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar, cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o por las empresas, y cuya manifestación extrema es el analfabetismo.

Asimismo, representan un costo social, los mayores gastos en los que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios, sumándole la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y del impacto negativo que esta tiene en la integración social, dificultando el fortalecimiento y la profundización de la democracia Lugo, (2013). Las condiciones



socioeconómicas del estudiante y su desempeño académico durante los ciclos de básica y media se pueden convertir en barreras para el ingreso y permanencia de la educación superior (DNP, 2014). La baja productividad del trabajo, y su efecto en la disminución del crecimiento y desarrollo de las economías, puede considerarse también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el abandono de la escuela durante los primeros años del ciclo escolar SPADIES, (2014).

En el contexto más inmediato, en la Universidad de la Costa CUC, se desarrolló una investigación que permitió analizar el comportamiento de la deserción en varias cohortes de estudio, arrojando como resultado que el principal factor de deserción en la Institución es el económico seguido del académico y personal Fragozo, (2011), lo anterior se debe en gran medida a las características socioeconómicas de la población (estrato bajo, ingresos bajo, baja escolaridad de los padres, entre otros); esta investigación arrojó, no obstante, que no se puede atribuir la deserción universitaria a factores meramente extrínsecos al estudiante, es conveniente desde todo punto de vista analizar las causas personales que podrían estar influyendo en la problemática.

Las diferentes investigaciones realizadas en Colombia sobre la deserción como las de la Universidad Nacional de Colombia, Ascón, Universidad de Antioquia, han permitido tener una aproximación a factores propios de los estudiantes en el problema de la deserción universitaria, como son, los de carácter individual, partiendo de las características personales y psicológicas del estudiante que determinan el abandono en sus estudios, Sacedo, (2010). Por tanto, diferentes estudios refieren aspectos de la personalidad que afectan el rendimiento; entre ellos se encuentra la extraversión-introversión, neocriticismo, estabilidad emocional, conciencia, motivación por el cambio entre otros.

## **1.2. Investigaciones en Torno a la Autoeficacia y la Deserción.**

Ethington (1990) cit. en Díaz, (2008) establece que las experiencias educativas de la educación básica y media influyen fuertemente en el auto concepto que el individuo forma de sí mismo y de cómo éste considera sus capacidades para responder a las exigencias académicas de la vida universitaria. Por lo tanto, son estas experiencias de aprendizaje un factor preponderante que influencia la posibilidad de deserción. La autoeficacia se encuentra inmersa indisociablemente de los procesos de aprendizaje, ya que, como se explicita en el modelo validado por Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons (1992), la autoeficacia percibida influencia las estrategias y esfuerzos que el estudiante realiza para alcanzar logros de aprendizaje y conseguir notas, así como también influencia determinadamente cuáles son las metas que elige trazar el individuo y la forma como percibe las exigencias y oportunidades presentes en el contexto.

No obstante, si bien el panorama investigativo actual muestra relaciones de causalidad entre autoeficacia y rendimiento académico, éxito académico o fracaso académico Zajacova, Lynch, Espenshade, (2005) no es claro el efecto de la autoeficacia percibida sobre la ocurrencia de la deserción.

## **1.3. Formulación de la Pregunta Problema**

El concepto de autoeficacia da cuenta de un modelo teórico que proviene de la Teoría Social Cognitiva Bandura, (1989), la cual desarrolla una visión del ser humano como un ser que ejerce una influencia intencional en su propio comportamiento y en sus circunstancias a través de

una serie de capacidades. La autoeficacia hace referencia a la eficacia percibida por los individuos o comunidades para el alcance de sus metas.

La revisión del tema muestra que, si bien ya son conocidas relaciones causales entre la autoeficacia y el rendimiento académico Zimmerman, Bandura, Martínez-Pons, (1992), igualmente al tiempo entre el rendimiento académico y la deserción / permanencia Díaz, (2008), no hay claridad entre la relación entre autoeficacia y Deserción - Permanencia. Tras esta contextualización surge el interrogante de si esta percepción de capacidades y recursos, en el caso de los estudiantes universitarios, tiene relación con la decisión de permanecer o desertar en los estudios de pregrado.

Por lo tanto, la pregunta problema alrededor de la cual se estructura esta investigación será ¿Cuál es la relación existente entre la autoeficacia general, permanencia y deserción en la universidad de la costa CUC?

## **2. Justificación del Problema**

El tema de la Deserción universitaria ha tomado gran relevancia en la política pública colombiana para el aseguramiento de la cobertura con calidad equidad, el cual requiere un control de niveles de deserción. Se toman como argumentos las altas pérdidas financieras y sociales, que representan los estudiantes desertores para la sociedad, para las instituciones de educación superior, para las familias y el individuo mismo, que ve mermada su capacidad de inserción al mercado laboral y como fuerza productiva para el desarrollo nacional MEN (2009). El escaso conocimiento que se tiene en el país sobre los ciclos de la deserción, su adecuada forma de estudio y las políticas más efectivas para disminuirla, son también una limitante para las políticas públicas trazadas para el tratamiento y manejo de esta variable, que se ha tomado como indicador de calidad y aseguramiento en la educación MEN (2009).

La complejidad del fenómeno de la Deserción, retratada en la diversidad de perspectivas para entenderla, y la multitud de factores que intervienen en ella y la forma como estos factores se entienden y configuran de acuerdo a las realidades sociales de diferentes contextos dificultan no sólo la consolidación de teorías científicas al respecto, sino también de políticas, prácticas e intervenciones que la erradiquen. Esto hace que sea necesario llevar a cabo iniciativas desde el sector educativo (en especial como epicentro de la investigación y conocimiento para transformar las realidades sociales) que permita comprender los determinantes del fenómeno y emprender acciones que tengan un efecto significativo en su disminución.

Aún realizar estos procesos en los contextos locales, tales como la Universidad de la Costa, permite crear bases y elementos para desarrollar estrategias mancomunadas entre

instituciones educativas, la comunidad académica, el Estado y todos los otros sectores involucrados que se benefician de la educación superior o pueden aportar a ella, como los distintos sectores productivos y el sector financiero. El conocer los determinantes de un fenómeno permite tener puntos de referencia sobre los cuales intervenir para transformar realidades, se espera que la presente construcción de conocimiento, aporte desde lo local al conocimiento e intervención sobre el problema de la deserción.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la educación es una de las dimensiones más importantes para la movilidad social, debido a que esta permite formar seres integrales e íntegros, capaces de transformar los procesos; capital humano con competencias para el desarrollo social y productivo de las organizaciones. Esta dimensión trasciende las fronteras de cualquier sistema, va más allá de la escolaridad, implicando hechos como el acceso a actividades culturales, recreativas y deportivas, así como también, la formación en derechos y deberes de los ciudadanos, la promoción de la salud (incluyendo la sexual y reproductiva), y la cualificación en la toma de decisiones de los mismos individuos. Bajo esta perspectiva, la reducción del analfabetismo es indispensable para mejorar la calidad de vida de la población. Si bien Colombia logró en el último cuatrienio la alfabetización de 456 mil personas, pasando de un analfabetismo de 6,6% a 5,7%, aún quedan grandes retos por asumir en esta problemática, el cual es uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), acordados por los 191 Estados miembros de las Naciones Unidas, y para el año 2015, la erradicación del analfabetismo reduciendo la población de analfabeta al 4%.

Para el Rector del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA), José Manuel Restrepo Abondano (2011), uno de los retos de gran importancia que ha enfrentado el

país en la última década ha sido el aumento en la cobertura global en educación, para la cual ha venido trabajando fuertemente, y esta se ha mantenido en aumentos constantes; Los resultados han sido satisfactorios en cuanto a esta variable, pero muy insuficientes por sí mismos, dado que los niveles de deserción siguen iguales e incluso van en aumento pues no sólo basta con ofrecer más cupos en el sistema educativo, sino que es necesario enfrentar seriamente los retos de la calidad y de la pertinencia de la educación; por lo tanto es necesario que Colombia asegure y garantizar una educación capaz de interactuar con el sector productivo, lo cual contribuye a cerrar la brecha de productividad y elevar los niveles de competitividad.

Esta investigación busca indagar sobre aspectos que no son debidamente abordados en investigaciones sobre deserción, ya que a nivel nacional tanto los estudios como las estrategias están encaminadas principalmente a dos aspectos o factores causales de la deserción: los aspectos académicos y los aspectos económico-financieros, pero los determinantes individuales de los estudiantes, en los que hay oportunidades de fortalecimiento desde el punto de vista individual, son muchas veces dejados de lado.

Como se puede ver, en el sondeo de antecedentes y referentes teóricos, existe escasa evidencia empírica que muestre las relaciones entre la autoeficacia y la deserción. No obstante, en el capítulo IV (Hipótesis), puede verse que, como resultados del estado del arte, se halló una relación considerable entre otras variables que se encuentran asociadas en mayor o menor medida tanto con la autoeficacia como en la deserción y la permanencia.

Existe una serie de modelos factoriales que incluyen entre los predictores de la deserción, a factores individuales (tales como la personalidad e historia personal) y factores académicos

(tales como el rendimiento académico), los cuales tienen en particular conexiones en mayor o menor medida causales con la variable autoeficacia. La personalidad puede determinar los niveles de autoeficacia, aunque esta determina de forma tajante el empleo de estrategias metacognitivas y el establecimiento de metas que determinan a su vez el rendimiento académico. Existe un vacío teórico en el estudio de la deserción, unas circunstancias dadas, y unas relaciones ya conocidas, entre variables que permitirán la construcción de hipótesis.

La autoeficacia, como es entendida aquí, es una característica personal que tiene la capacidad de variar de acuerdo a las condiciones del entorno, las metas y la historia y experiencia personales. Esto la convierte en una variable muy susceptible de ser afectada por procesos de aprendizaje o procesos de atención psicosociales, tutorías, cambios en la percepción del logro de los sujetos, entre otros aspectos que pueden facilitarse por vía institucional. Esta investigación, por lo tanto, corresponde al seguimiento de un programa institucional que busca, analizar los factores determinantes de la deserción relacionados con características de la personalidad, lo cual permite diseñar estrategias que fortalezcan los factores individuales desde los recursos ya existentes contribuyendo a la acreditación institucional.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo General.**

Establecer la relación de la autoeficacia con la permanencia-deserción en la Universidad de la Costa, en Barranquilla.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar el grado de autoeficacia entre estudiantes permanentes y desertores.
- Analizar la correlación entre la autoeficacia y deserción.
- Analizar la correlación entre la autoeficacia y permanencia.



#### 4. Hipótesis

La revisión del tema muestra que, si bien existe una exploración que determina causalmente la autoeficacia y el rendimiento académico Zimmerman, Bandura, Martínez-Pons, (1992), y a su vez entre el rendimiento académico y la deserción y la permanencia Díaz, (2008), no hay claridad entre la relación entre autoeficacia y deserción. Sin embargo, la revisión teórica muestra que por el momento hay pocos elementos para determinar que haya un modelo de causalidad que vincule la autoeficacia con la deserción-permanencia, mas puede establecerse para este caso un modelo conceptual de acuerdo a las relaciones encontradas en las teorías revisadas. Por lo tanto, el punto de partida para establecer este estudio es el planteamiento de hipótesis en torno al carácter que toma esta relación. La Figura 1 muestra las relaciones encontradas entre variables, así como la relación que se intenta determinar en la presente investigación.

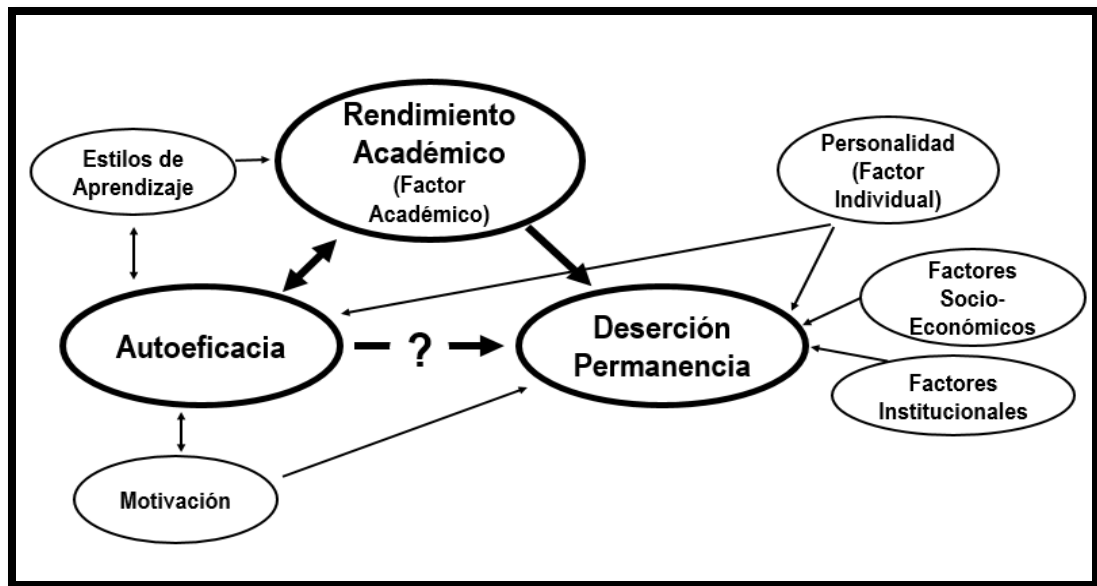
La autoeficacia, en este estudio, será considerada como uno de los factores de tipo individual de acuerdo al modelo establecido Díaz, (2008). Se escogió esta variable, principalmente por dos razones. En primer lugar, Himmel (2002) concibe, desde la revisión de la literatura, que la permanencia o retención corresponden a un proceso de persistencia en el seguimiento de la trayectoria normal de un plan de estudios.

Y en segundo lugar, puede verse que esta variable, de acuerdo al modelo conceptual construido con base en la revisión de literatura, tiene una estrecha relación, además de esto, con el Rendimiento Académico, con un factor de especial importancia que lo condiciona, el cual es el estilo de aprendizaje Zimmerman et. al, (1992); Vásquez, Noriega Biggio, García,( 2013), que, soportada por evidencia empírica y explicativa, se relaciona con el sistema motivacional de la

persona Bandura, (2004), el cual de acuerdo al modelo de Tinto (1975) influencia de manera considerable la decisión individual de incurrir en deserción.

Por lo tanto, existe una serie de factores individuales que influyen la deserción y la permanencia Díaz, (2008). Entre esta serie de factores individuales existen formas de aprendizaje y asuntos de orden motivacional que determinan en cierto modo la autoeficacia, aunque ésta es de naturaleza más circunstancial y menos estable que otros factores como la personalidad Bandura, (2004).

La autoeficacia, sin embargo, se toma aquí como una variable que representa el compromiso del estudiante con las metas de la carrera y de la culminación de los estudios, el cual es uno de los factores individuales que afectan la integración social, según Díaz (2009). La autoeficacia determina el rendimiento académico, y a su vez esta es determinada por este, en la medida en que la interacción de ambos establece las metas de aprendizaje y la capacidad de persistir en ellas, reflejándose en el rendimiento académico Zimmerman, et. al, (1992). Y por otro lado, se conoce, de acuerdo al modelo, que el factor académico también es un determinante de la deserción o permanencia Díaz, (2009). Por lo tanto, se quiere determinar, ya que hay una relación entre autoeficacia-rendimiento académico, y deserción/permanencia-rendimiento académico, se puede establecer la hipótesis de que existe una relación entre autoeficacia y deserción/permanencia. El sistema de variables se ve reflejado en la figura 1.

**Figura 1:** Modelo conceptual e hipótesis de trabajo.

**Fuente:** Elaboración propia

**Como hipótesis de investigación se surge la siguiente proposición:**

**Hi:** La Permanencia y la Deserción estudiantil en la Universidad de la Costa están correlacionadas con la autoeficacia

**Como hipótesis nula:**

**HA:** La deserción y permanencia estudiantil en la Universidad de la Costa no están correlacionadas con la autoeficacia.

**Como hipótesis alternativa se tomarán las siguientes:**

**HA:** Existe una correlación negativa entre la autoeficacia y la deserción.

**HA:** Existe una correlación positiva entre la autoeficacia y la deserción.

**HA:** Existe una correlación negativa entre la autoeficacia y la permanencia.

**HA:** Existe una correlación positiva entre la autoeficacia y la permanencia.

## **5. Marco Teórico**

### **5.1. Antecedentes investigativos**

La investigación en deserción a nivel internacional proporciona evidencia considerable con respecto a la multiplicidad de factores que determinan la deserción universitaria, y desde distintas disciplinas, tales como la psicología, sociología, economía, etc. No obstante, los determinantes individuales del fenómeno ocupan un lugar discreto en la evidencia encontrada, generalmente debido a que las políticas públicas estatales orientan a comprender e investigar el fenómeno desde diferentes puntos de vista, económicos, sociales y estructurales.

Estudios realizados de manera transcultural demuestran que las proporciones de la deserción son mucho menores en países que tienen unos sistemas de admisión para la educación superior mucho más exigentes que países con sistemas más abiertos Oswald, Schnmitt, Kim, Ramsay&Gillespie, (2004), en especial debido a que algunas universidades enfocan sus sostenibilidades en el número de estudiantes y otras en su calidad.

La autoeficacia juega un papel preponderante a este respecto, dado que se ha encontrado que es un predictor de importancia para el logro académico, el alcance de metas de aprendizaje y la obtención de buenas calificaciones McLaughlin, Moutray & Muldoon, (2007). Esta investigación, de tipo longitudinal, que se realizó en la Escuela de Enfermería y Obstetricia, Universidad Queen de Belfast, Irlanda del Norte, utilizó escalas de autoeficacia y de personalidad para determinar la influencia de la autoeficacia ocupacional y académica y factores de personalidad sobre la retención, y se encontró que la autoeficacia ocupacional, definida como

la capacidad percibida de los sujetos para hacer frente a las actividades que supone su carrera, explica un 4.7% de la varianza sobre la permanencia de los estudiantes en el programa académico. La autoeficacia ocupacional, además, tiende a ser bastante maleable y está expuesta a la influencia que juegan sobre ella los procesos de aprendizaje.

La investigación realizada en una Universidad de New York, a estudiantes inscritos en primer semestre, por Zajacova, Lynch & Espenshade (2005) muestra también que la autoeficacia determina de forma más robusta el comportamiento de la variable rendimiento académico por encima de otros factores personales como el estrés. Esta investigación, con un diseño no-experimental, y con un instrumento de autoeficacia para tal efecto, (Escala de Autoeficacia Generalizada-EAG), que contuvo sub-escalas que medían la variable autoeficacia en esferas, como la interacción social en la escuela, rendimiento académico percibido, y capacidad para administrar el trabajo, familia y escuela.

La evidencia en Latinoamérica corrobora las relaciones entre la deserción y el rendimiento académico. En Chile, Fernández, Martínez-Conde y Melipilla (2009) encuentran una asociación entre el rendimiento académico y deserción. Esta asociación está dada por la complejidad de las estrategias de aprendizaje que el estudiante usa, que determina el éxito académico, y éste a su vez influye en la permanencia o deserción, que su vez encuentra una relación entre el rendimiento académico y los niveles de autoestima, que a su vez presentan una relación con los índices de deserción, siendo estudiantes con peor autoestima los que, en una diferencia muy pequeña, tienden a desertar más que el resto.

Desde el punto de vista metodológico, una revisión realizada por De Vries, León, Romero & Hernández (2011) denota que las investigaciones que se realizan en Latinoamérica, en especial en Colombia, sufren de debilidades metodológicas. Una de ellas corresponde a los estudios longitudinales, en los que se comparan los datos de primer ingreso con los datos del egreso o titulación cinco años más tarde, sin indagar sobre el destino de los estudiantes desertores. Mallete y Cabrera cit. en De Vries, et al., (2011), establecen que existe la posibilidad de que estos jóvenes desertores hayan continuado sus estudios en otras instituciones, o se hayan incorporado al mercado laboral con un éxito mayor a aquellos que persistieron y terminaron sus programas académicos.

En segundo lugar, De Vries et al. (2011) establece una falencia metodológica en la tendencia causal de las investigaciones latinoamericanas en deserción. Casi todas las investigaciones revisadas se orientan a hallar una serie de causas de explicación, que van desde características personales hasta factores institucionales y económicos, realizando análisis comparativos entre los que terminaron y los que abandonaron los estudios, igualmente sin poder determinar el destino de estos últimos. Con el aumento del número de investigaciones, crece también el número de posibles explicaciones, lo que a la larga dificulta en gran medida la elaboración de modelos teóricos integradores para una explicación universal del fenómeno, limitándose a aquellos que son válidos de acuerdo a los contextos.

Esto guarda consonancia con la tendencia identificada por Giovagnoli (2012), que sostiene que los estudios tienden a ser fragmentarios en el tiempo, por lo que estudian el fenómeno de la deserción transversalmente cuando es un fenómeno que no puede desvincularse del proceso de la trayectoria normal académica del estudiante. Esto, sumado a la gran cantidad de

factores causales que se encuentran no permite establecer un armazón teórico coherente y universalmente aplicable para el abordaje de la deserción y de la permanencia.

Un apunte metodológico que puede realizarse en torno al tema es que hay una multitud importante de revisiones. Se incluye la revisión realizada por Patiño & Cardona (2012). Esta revisión muestra que las investigaciones en Colombia tienden a identificar una serie de variables como exámenes de ingreso poco rigurosos, orientación vocacional deficiente, factores económicos desfavorables y dificultades personales, entre muchas otras. Entre las variables que esta revisión identificó, las principales son las dificultades económicas y la historia personal y familiar, seguidas de deficiencias en la educación media. La revisión, a su vez, muestra que hay un interés en las investigaciones en determinar causas para diseñar programas o estrategias de intervención para disminuir la ocurrencia del fenómeno.

Mares, Rocha, Rivas, Rueda, Cabrera, Tovar y Medina (2012) encuentran, en un estudio realizado en México que las características motivacionales de los individuos tienden a pesar más que las competencias académicas en la ocurrencia de deserción. El estudio fue descriptivo-correlacional y propuso identificar si las competencias académicas de los alumnos, la motivación por sus estudios y su condición laboral se correlacionan con su trayectoria universitaria en dos indicadores: deserción y continuidad. Se utilizaron 552 estudiantes de psicología y un cuestionario construido y validado para tal efecto. No se encontró relación significativa entre las competencias académicas con la deserción o continuidad. En cambio, la motivación se correlacionó positivamente con la continuidad académica.

En este mismo estudio, la presencia de vida laboral en los estudiantes se asoció negativamente a la continuidad de los estudios. Esto indica que, más que las competencias académicas, tanto la motivación como el hecho de estar trabajando o no influyen en la continuidad del estudiante en un programa académico.

Vásquez, Noriega y García (2013) establecen, en un estudio correlacional en una población de Buenos Aires, que existen diferencias en el riesgo de deserción debido al desarrollo de estrategias metacognitivas, desarrollo que encuentra diferencias por género. Esta diferencia estriba, teniendo en cuenta las circunstancias culturales, en que hombres y mujeres llegan a la universidad con estrategias de aprendizaje distintas y niveles de motivación distintos. La deserción, según este informe, se encuentra asociada al rendimiento académico, que a su vez está influido por los estilos de aprendizaje. Un menor desempeño académico constituye un factor de riesgo para la deserción. También establece que las cohortes más avanzadas, en especial las últimas tienen una tasa de deserción menor. Esto se debe a que herramientas de aprendizaje como competencia espacial, y uso de estrategias de gestión de ambientes de estudio y trabajo en grupo. Esto sugiere que el no-desarrollo de estas competencias puede constituir un factor de riesgo en la deserción en los últimos semestres de la carrera.

De esta revisión se desprende que, según la evidencia latinoamericana, el rendimiento académico y la motivación determinan la deserción por encima de otros factores, sin embargo, aquellos estudiantes que muestran una mayor interacción con compañeros y docentes tienen menor riesgo de desertar Giovagnoli, (2002).



La ocurrencia de la deserción está determinada de forma importante por el rendimiento académico, y este último está influido grandemente por los estilos de aprendizaje Vásquez, Noriega & García, (2013).

La tendencia investigativa en Colombia con respecto a la deserción apunta a la identificación de las causas de la deserción, empleando activamente métodos cuantitativos en muestreos de diversos tamaños, predominando metodologías de análisis factorial y correlacional para la identificación de un amplio número de variables con la ocurrencia de la deserción, y algunas otras veces, de la permanencia o retención. Sin embargo, distinto a la tendencia en Latinoamérica, la investigación en Colombia parece apuntar a que los factores más importantes son los económicos a la hora de explicar la deserción y la permanencia.

En un lugar central se encuentra el metaanálisis realizado por el Ministerio de Educación, cuyos resultados se mencionan en el documento *Deserción Estudiantil en la Educación Superior: Metodología de Seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención* (2009). Este documento, aunque de cierta antigüedad, señala que la investigación en torno a la deserción en Colombia identifica una serie de factores (bajo los cuales se agrupan múltiples variables en cada factor) que influyen directamente la ocurrencia de la misma. En su orden, estos son factores académicos, luego factores financiero-económicos, y en menor medida factores personales y de orientación vocacional. El metaanálisis muestra también que se pueden encontrar dos tendencias marcadas: una primera tendencia de investigaciones que se orientan a delimitar conceptualmente la deserción, desde un punto de vista teórico, y una segunda tendencia que intenta, a través de investigación empírica, encontrar las variables que determinan la ocurrencia de la deserción en sus distintas categorías de variables.

En el país, el organismo para la medición de la deserción es el SPADIES, OCDE, (2012), cuyo análisis permanente arroja una serie de factores causales para explicar la deserción. Los motivos de la deserción son de índole económico financiera, académica, institucional o personal, y hasta el momento la alternativa más efectiva en la disminución del riesgo de deserción ha sido de índole económica, a través de la implementación de los créditos ACCES del ICETEX y las estrategias implementadas por la misma universidad como becas y créditos OCDE, (2012).

El estudio de Londoño (2013), también ratifica la idea de que los factores socioeconómicos predominan sobre otros factores como los personales, institucionales y académicos. El investigador construyó dos escalas que indagan por factores que inciden en la deserción. Una escala se aplicó a estudiantes de las cohortes 2009 I y 2009 II. Los datos se analizaron con relación al contexto histórico-social nacional. Se concluye que esta predominante dimensión socioeconómica debe entenderse contextualizada en las condiciones económicas de las familias colombianas, caracterizadas por el bajo ingreso (que se añade a la dificultad de los jóvenes para hallar un sitio en el mercado laboral que les sea favorable para sostenerse y estudiar) y la escasa oferta académica en la educación pública en comparación con la oferta privada. No obstante, hay puntos de discusión en torno al rigor académico de dicha investigación. En especial dado que la escala que se construyó no fue igual para los estudiantes que permanecían en la institución y los que habían desertado.

En la Universidad de la Costa CUC, se desarrolló una investigación que permitió analizar el comportamiento de la deserción en varias cohortes de estudio, arrojando como resultado que el principal factor de deserción en la Institución es el económico seguido del académico y personal

Fragozo, (2011). En este estudio se realizó un seguimiento a 594 estudiantes de la cohorte 2006-I, y 10062 estudiantes de las cohortes 2007-I a 2011-1 cuyos datos se obtuvieron de los sistemas universitarios de información. En esta investigación se diseñó un instrumento semia-estructurado que se aplicó a 1894 estudiantes. Se utilizaron grupos focales y otras entrevistas estructuradas aplicadas vía telefónica. El análisis de datos demográficos se realizó de modo estadístico. El análisis de los datos correlacionales se desarrolló utilizando análisis factorial y análisis multivariado.

Entre los factores asociados a la deserción, se encontró que más del 40% en todas las cohortes aduce a dificultades económicas, de un modo más determinante que las personales, institucionales y académicas. Se confirmó que el mayor riesgo de deserción se encuentra en los primeros 3 semestres y tiende a reducirse en los 4 últimos semestres. Esta investigación arrojó, que, a pesar de que el factor determinante fue el factor socioeconómico, no se puede atribuir la deserción universitaria a factores meramente extrínsecos al estudiante, es conveniente desde todo punto de vista analizar las causas personales que influyen en ella.

En el contexto más inmediato, en cuanto a estudios recientes y enmarcados en la ciudad de Barranquilla, se encuentra la investigación realizada por Fontalvo, Castillo & Polo (2014), cuyos resultados se adhieren a las tendencias descritas por el Ministerio de Educación Nacional (2009), en cuanto a la preponderancia de los factores de índole académica, seguidos en orden de importancia por los factores económico-financieros o socio-económicos, y posteriormente los factores individuales, los cuales son muy diferentes en estudiantes que han persistido en sus estudios que en aquellos que han desertado. Este estudio empleó un diseño comparativo, con dos muestras de estudiantes; una de las muestras se compuso de estudiantes activos y la otra con

desertores en períodos cercanos de tiempo. El énfasis de las investigaciones en el contexto nacional, por el momento, ha mostrado una carencia en el abordaje a profundidad de los factores individuales que determinan la ocurrencia de la deserción, dado que predomina investigaciones sobre factores de índole socio-económica e institucional.

La investigación-intervención en autoeficacia en el campo educativo ha tenido, según Salanova (2004) tres tendencias:

- Tratamiento de niños con problemas de desempeño escolar.
- Elección de Carrera
- Autoeficacia en docentes.

Como puede verse, no hace parte de estas grandes tendencias la discusión en torno a la deserción-permanencia y la autoeficacia. No obstante, la revisión de antecedentes en torno a autoeficacia y deserción-permanencia universitaria revela que, durante la última década, se han presentado hallazgos que no pueden pasarse por alto.

Una investigación realizada en la Universidad de San Diego Wood, Newman, Harris, (2015), la autoeficacia no es solamente un factor que determina el rendimiento académico, sino que también es un predictor en sí de la integración social que el estudiante tiene al contexto universitario. Esta investigación realizó una medición de la autoeficacia percibida para las matemáticas y la autoeficacia percibida para el desempeño en idioma inglés, siendo la primera un predictor de importancia para la integración del estudiante con el contexto universitario en general, y la integración social en particular.

El sondeo de antecedentes muestra que los instrumentos utilizados para la medición de la autoeficacia se han diversificado de acuerdo a las múltiples facetas de la vida humana en la cual la variable tiene influencia. El estudio de Zajacova, Lynch & Espenshade (2005), así, el estudio de McLaughlin (2007), utiliza un instrumento para la medición de la autoeficacia ocupacional y autoeficacia académica. Bandura (2006) establece que las escalas de autoeficacia es preferible que se diseñen para el contexto donde se vaya a realizar la medición.

Como puede verse, específicamente la relación entre la autoeficacia y la deserción o permanencia no ha sido investigada en profundidad, como sí la influencia de la autoeficacia sobre el rendimiento académico, que constituye uno de los determinantes de la deserción según el modelo de Díaz Peralta (2008). Desde esta perspectiva institucional, y basado en el modelo de Tinto (2006), se entiende la deserción como el resultado de la conjunción de una serie de factores que crean tensiones e inciden sobre los aspectos motivacionales de los estudiantes. Tales aspectos motivacionales, que consisten en la valoración constante son los que se relacionan directamente con la toma de decisión de desertar o permanecer en la institución, y entre ellos se encuentra el rendimiento académico.

## **5.2. Modelos Explicativos de la Deserción y Permanencia centrados en los Factores Individuales**

### ***5.2.1. Delimitación Conceptual de Deserción y Permanencia***

La deserción y la permanencia (también llamada retención) son conceptos que refieren a la situación del estudiante con respecto a la trayectoria académica normal en la que un estudiante

entra a cursar un programa de estudios superiores hasta que lo termina. Son términos que, aunque se utilizan casi indistintamente en las investigaciones corresponden aspectos opuestos de un mismo fenómeno Himmel, (2002).

Tinto (1982) opta por definir la *deserción* (student dropout) como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira, pero no logra concluir su proyecto educativo. Desertor, desde este punto de vista es aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres consecutivos. La revisión de Himmel (2002) constata que se utiliza para referirse al abandono prematuro de un programa de estudios superiores antes de alcanzar el título de grado, considerando un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore.

La deserción presenta muchas tipologías de acuerdo al momento cronológico en el cual el estudiante deserta de la carrera. González (2005), por ejemplo, propone una división entre dos tipos de abandonos de los estudiantes universitarios. Una con respecto al tiempo, en la cual se encuentran las tipificaciones de deserción inicial, deserción temprana y deserción tardía, dependiendo del momento de la carrera en que esta se presente. Una segunda tipificación corresponde a la deserción del espacio institucional, deserción interna y deserción completa del sistema educativo, dado que hay estudiantes que se trasladan a otras carreras o instituciones; esta posición aporta significativamente al desarrollo de la investigación e invita a revisar las falencias o vacíos del sistema, por no seguir la ruta del desertor, dentro de las posibilidades está el traslado hacia otra institución, por lo tanto sería desertor de la institución y no del sistema.

Sin embargo, sin importar el tipo de deserción, se incluyen dentro de la definición de desertores todos aquellos estudiantes que abandonan los estudios, sin importar la razón; y así como la deserción constituye un fenómeno sumamente complejo, dado que incluye no sólo una variedad de perspectivas, sino también una multiplicidad de tipos de abandono a raíz de sus características y los factores que influyen en él, en todos los casos institucionales así como individuales, tales factores se comportan de una forma diferente y específica, por lo que no todos los tipos de abandono requieren ni la misma atención ni exigen similares formas de intervención por parte de la institución educativa Tinto (1989).

Las tipologías propuestas por Himmel (2002) proponen una deserción voluntaria (renuncia a la carrera por parte del estudiante o abandono no informado de los estudios), la cual se manifiesta en transferencia a un programa o institución diferentes, o abandono institucional definitivo; y deserción involuntaria (producida por decisión institucional, fundada en sus reglamentos vigentes, que obliga al alumno al retiro por razones disciplinarias o rendimiento académico deficiente).

Otras tipologías reconocen que la deserción se puede clasificar en deserción de la carrera, y deserción de la institución. Una no implica necesariamente la segunda, ya que se puede abandonar una carrera e ingresar a una carrera diferente en la misma institución, así como el abandono de institución puede significar continuar la misma carrera en otra Himmel, (2002).

El modelo de Tinto (1989) es un modelo que explica la deserción como un asunto de ajuste motivacional en el cual el sujeto encuentra un equilibrio de tipo motivacional entre sus metas y el costo social, económico, personal y académico que le supone permanecer en la

institución. Cuando este equilibrio se pierde, cuando el costo es en alguna de estas esferas es mayor a la motivación del individuo, éste decide abandonar los estudios.

La trayectoria académica influye fuertemente en la deserción ya que durante esta se presenta una serie de períodos críticos en el marco de la integración estudiante-institución. La primera de estas etapas es la que corresponde al momento previo al inicio de estudios, la búsqueda de información sobre carreras e instituciones y el proceso de admisión. Las expectativas sobre la naturaleza de la vida institucional y la formación de estas expectativas cuando el estudiante aún no ha entrado a la educación superior son un punto crítico ya que son estas expectativas las que generan el marco motivacional desde el cual el estudiante establece dicho equilibrio motivacional.

La siguiente etapa crítica es la transición entre la enseñanza media y la institución tras el ingreso. El primer semestre, como lo explica Montes (2002), más que nada las primeras seis semanas, corresponden a un proceso de adaptación entre los esquemas de socialización y de integración académica e institucional que el estudiante ha construido en la educación media y los que va a encontrar en la etapa universitaria. Muchos estudiantes no son capaces de cumplir de forma independiente el proceso de adaptación de la educación media a la educación terciaria y por ello desertan.

Por otro lado, se puede definir *permanencia* (student Attrition) como el fenómeno justamente contrario a la deserción. El discurso sobre la permanencia prima más que nada a nivel de las políticas públicas y estrategias estatales y gubernamentales que se dirigen a tratar el fenómeno de la deserción a través de estimular la permanencia estudiantil Tinto, (2006);



Ministerio de Educación Nacional, (2009). También es denominada *retención* Himmel, (2002). Himmel (2002) entiende como retención o permanencia la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr el grado o título, sin considerar el tiempo que demore para alcanzarlo.

### **5.2.2. Modelos explicativos y factores de la deserción y la permanencia.**

Multitud de modelos y perspectivas existen para la explicación de la deserción y la permanencia. Himmel (2002) y Díaz (2008) documentan una serie de tendencias de acuerdo al aspecto de la vida del individuo en que se centran las explicaciones del fenómeno con distintos grados de sustentación empírica.

Los modelos *psicológicos* de la deserción y retención se centran en rasgos de la personalidad y explican la conducta a partir de una serie de factores de la historia individual, motivaciones y aprendizajes del individuo que determinan la conducta de permanecer en los estudios superiores o desertar de ellos Himmel, (2002).

Los modelos *económicos* o estadísticos incluyen los modelos de duración, en los cuales se determina una serie de factores socioeconómicos, la posibilidad de que un estudiante deserte o no de la carrera MEN, (2009). Los modelos *sociológicos* se enfocan en la influencia en la deserción de factores externos al individuo, originados en su medio social y familiar, que afectan su grado de integración social en la universidad, en especial factores externos que imponen en el estudiante series de congruencias normativas Spady, (1970). Modelos *organizacionales* que explican la deserción dependiendo de la integración social que se dé dentro de la universidad

como organización Himmel, (2002). Y por último los modelos *interaccionales* que entienden los procesos de permanencia como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución, ajuste que se adquiere a partir de las experiencias académicas y sociales, en las cuales se establecen relaciones de intercambio. Ejemplo de este modelo es el de Tinto (1975). En este modelo las relaciones de intercambio determinan valoraciones de costo-beneficio entre los múltiples factores motivacionales que interactúan en una tensión constante en la permanencia del estudiante. La integración puede perderse cuando el estudiante percibe como fuentes de recompensa más altas otras actividades o aspectos vitales fuera de la trayectoria académica normal. Igualmente, un meta-análisis como el realizado por Díaz (2008) establece que la investigación en deserción está marcada por unos grupos de variables que pueden considerarse los más recurrentes y determinantes a la hora de estudiar la deserción:

Las variables que recolecta Díaz (2008) en su revisión son las siguientes y están agrupadas del siguiente modo:

- Variables Individuales: Edad, género, grupo familiar e integración social
- Variables Académicas: Orientación profesional, desarrollo intelectual, rendimiento académico, métodos de estudio, procesos de admisión, grado de satisfacción con la carrera, carga académica.
- Variables Institucionales: Normativas académicas, financiamiento estudiantil, recursos universitarios, calidad del programa, relación con los profesores y pares.
- Variables Socioeconómicas: Estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante, situación laboral de los padres y nivel educacional de los padres.

Por otra parte, la revisión realizada por Castaño et. al (2004), y en la que se basa la clasificación realizada por el SPADIES (2014) agrupan de acuerdo a la revisión de la literatura una serie de determinantes de la deserción en 4 grandes categorías.

a. Factores Individuales:

Entre estos factores se encuentran, variables individuales demográficas tales como la edad, género y estado civil, que estadísticamente presentan variación en la ocurrencia de la deserción Castaño et. al. (2004). Entre otros, se encuentran factores como la presencia de calamidad-problema doméstico, la integración social en el transcurso de la carrera, las expectativas no satisfechas sobre la carrera, e incompatibilidad horaria entre las actividades académicas y las no académicas.

b. Factores Socioeconómicos:

Se encuentran factores como el estrato social, la situación laboral del estudiante y de los padres, la dependencia económica del estudiante, las personas que el estudiante tiene a cargo, el nivel educativo de los padres, el entorno familiar y el entorno macroeconómico del país.

c. Factores Académicos:

Se cuentan en éste la orientación profesional, el tipo de colegio donde el estudiante cursó la secundaria, el rendimiento académico, la presencia de métodos de estudio, la calificación obtenida en el examen de admisión, insatisfacción con el programa académico y también la carga académica (número de materias por semestre), así como también si hay repitencia de asignaturas o semestres.

d. Factores Institucionales:

Se cuentan en estos la normatividad académica, si existen o no becas y formas de financiamiento, recursos universitarios, relaciones del estudiante con el profesorado y demás estudiantes, la calidad del programa y el grado de compromiso con la institución educativa.

Según Tinto (1989) las tipologías que se pueden establecer deberían depender de la combinación de los factores mencionados en cada caso, ya que una tipología establecida desde esta organización de causalidad es lo que debe determinar el tipo de atención que debe recibir la deserción por parte de estrategias para estimular la permanencia.

Según Giovagnoli (2002) puede criticarse que estas tipologías de factores se han estudiado de forma separada a lo largo del último siglo, sin establecer verdaderamente relaciones entre ellas, y desde un marco estático, ignorando la evolución del evento a lo largo del tiempo.

La revisión realizada por Donoso & Schiefelbein (2007); Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, (2004) establece a su vez que pueden identificarse dos grandes grupos de enfoques que tienen modelos teóricos y empíricos para sistematizar la relación entre variables que inciden en la deserción y la permanencia. Un grupo de modelos es denominado *Modelos de Persistencia Educacional*, el cual engloba como variables las influencias externas que sostienen e impulsan al estudiante a avanzar en la carrera, tales como el soporte financiero, el soporte social percibido, la pertenencia social, entre otros.

Otro grupo de modelos es denominado *Teorías Motivacionales*, las cuales abarcan todo aquello que desde el punto de vista motivacional aportan a que el individuo mantenga la decisión

de seguir en la carrera, tales como motivación al rendimiento, necesidad de pertenencia, metas académicas, metas de rendimiento y logro, auto concepto, y autoeficacia o expectativas de desempeño.

Desde esta división, se comprende entonces la autoeficacia como un factor interno del individuo que puede determinar en mayor o menor medida y junto a otros factores la decisión que establece el individuo de continuar en una trayectoria académica normal en la educación superior.

### ***5.2.3. Niveles de Análisis en la Deserción***

Según el SPADIES (2014) y basándose en Tinto (1989) el concepto de deserción se puede estudiar desde tres puntos de vista:

- a- Individual.
- b- Institucional
- c- Estatal o Nacional

Desde una perspectiva individual, implica reconocer que los significados con los que un estudiante interpreta su comportamiento de abandono suelen diferir de forma sustancial de los que un observador atribuye a su mismo comportamiento. Es interpretado como el fracaso individual para completar un curso de acción, alcanzar una meta deseada que impulsó al individuo a ingresar a una institución de educación superior, así como también puede tener otras significaciones. Según Tinto (1989), el acto de abandonar los estudios superiores puede tener significados múltiples, ya que algunos estudiantes bien pueden interpretar su abandono como un

paso positivo hacia la consecución de otra meta distinta. Tal como lo expresa Tinto (1989) los estudiantes que entran a la educación superior tienen una serie de metas y propósitos muy variados a la hora de incorporarse a un sistema de educación superior. Algunos no se identifican necesariamente con la graduación ni son del todo compatibles con la institución a la que ingresan por primera vez, o incluso, pueden no existir metas claras para la persona que se inscribe y este establecimiento de metas puede cambiar durante la trayectoria académica normal. El autor identifica ejemplos de casos en que esto sucede.

Por ejemplo:

- Estudiantes de metas educativas restringidas cuya actuación en la educación superior se da para certificarse para ascender en el trabajo.
- Estudiantes que trabajan medio tiempo cuyo propósito es adquirir una serie de habilidades requeridas por las tareas que desempeñan.
- Estudiantes cuyas metas sobrepasan las de la institución y entran a una carrera para transferirse a otras universidades.

Este tipo de casos, el cual es muy frecuente, hace que la asociación del término “fracaso” para la deserción no sea del todo exacto. Las expectativas que tienen los estudiantes al entrar a las carreras no sólo son muy variadas, y en muchos casos distintas a la meta de graduación que viene a ser más de tipo institucional, sino que también sufren por una serie de procesos de cambio durante la carrera.

Esto hace que definir la deserción desde una perspectiva individual sea mucho más complejo que, como lo expresa Tinto (1989) un simple registro de metas o propósitos con los que

cada persona ingresa al sistema de educación superior en determinado momento y también se vincula con el hecho de que las experiencias de una persona en una institución se perciban como “fracaso” o como lo que se proponía concretar en ella. El término Deserción, por ende, se aplica mejor a comunidades de intereses entre el sujeto que entra a la universidad y las entidades institucionales y estatales que están interesadas en el aumento de la retención y permanencia.

Desde un punto de vista institucional, según el SPADIES (2014) pueden integrarse diversos intereses de las comunidades que se encuentran involucradas en el proceso de deserción. Desde una perspectiva institucional, todos los sujetos que se retiran de una institución de educación superior pueden ser clasificados como desertores, teniendo en cuenta las razones del abandono Tinto, (1989); Castaño, Gallón, Gómez, Vásquez, (2004).

Los tipos de análisis individual e institucional suelen utilizar modelos de análisis explicativo que van desde el individuo hasta la institución. Por lo tanto, desde esta perspectiva podemos encontrar los modelos que Himmel (2002) clasifica como *psicológicos*, *interaccionistas* y *sociológicos*. Un modelo *organizacional* se encuentra más ligado al estudio de los diferentes elementos de la institución que determinan la deserción.

Por último, desde un punto de vista estatal, la deserción se considera como producto de la organización educativa del país ICFES, (2002). La deserción se refiere, desde este punto de vista, al abandono del estudiante del sistema educativo en general, ya que no todos los abandonos corresponden a deserciones de todo el sistema formal de educación superior. En muchos casos, el estudiante abandona una institución para transferirse a otra institución o programa, o por transformaciones institucionales o de los mismos programas, las cuales son asumidas como

*movilidad* dentro del sistema Castaño et. al. (2004). Por lo tanto, desde esta perspectiva sólo se cuentan aquellos casos que implican un abandono total del sistema.

A partir de esta perspectiva estatal, se enmarcan todas las acciones de política que están destinadas a garantizar la retención o permanencia de los estudiantes dentro del sistema de educación superior. Por lo tanto, desde el punto de vista estatal concibe que la deserción es un problema que afecta las relaciones del Estado con las instituciones de educación superior públicas dado que se incumplen las políticas y las metas sociales establecidas, de modo que se generan pérdidas de tipo financiero MEN,( 2009), y pérdidas de tipo social, dado que los costos sociales de la deserción son asociadas a la pérdida de la productividad laboral derivada de la menor acumulación individual de calidad humano, lo cual se deja entrever en la comparación del nivel de ingresos alcanzado por los estudiantes que terminan su proceso de formación y aquellos que no MEN, (2009). Esta perspectiva se caracteriza porque el enfoque de estudio es predominantemente *económico*, y utiliza a menudo modelos de duración Himmel, (2002); Giovagnoli, (2002); Castaño et. al. (2004)

#### **5.2.4. Modelos de Duración**

Uno de los modelos utilizados desde el punto de vista estatal para la explicación de la deserción proviene de la economía y la estadística y se denomina “modelo de duración” o “de supervivencia”. Según Castaño, Gallón, Gómez, Vásquez (2004) este tipo de modelo permite calcular la probabilidad de que el individuo deserte, sujeto al tiempo que ha permanecido vinculado a la universidad. Es decir, es el tiempo que ha permanecido en la universidad es el factor primordial que se toma para predecir si un estudiante está o no en riesgo de desertar, por lo



que la variable principal es el semestre cursado Lancaster, (1992). Secundariamente, se recogen otras características de los estudiantes tales como edad, género, estrato socioeconómico, programa cursado, entre otros, para determinar de modo probabilístico qué características de los estudiantes los hacen más propensos a desertar o a permanecer. Este modelo parte de la hipótesis de que la deserción estadísticamente tiene un riesgo mayor en los primeros 2 años de estudio que en los años posteriores.

La revisión bibliográfica realizada por el MEN (2009) establece que las características de los estudiantes son muy diferentes dependiendo del momento en el cuál se presentan en la carrera. Según Tinto (1989) y tal como lo confirman los datos empíricos, el mayor riesgo de deserción se presenta cuando el estudiante tiene el primer acercamiento a la institución y en el que se forman las primeras impresiones sobre ella, sobre sus características, en los que la falta de información adecuada del programa académico o la diferencia de expectativas lleva al estudiante a no matricularse MEN, (2009).

Los modelos de duración se utilizan desde un punto de vista estadístico, utilizando varios tipos de análisis, no obstante, no profundizan sobre cómo las características de los estudiantes representan factores que determinen la deserción y la permanencia, ni dan pistas acerca de la relación que tienen estos factores, y en menor medida sobre cómo los factores individuales afectan la ocurrencia de deserción en el caso individual, por lo que en el momento corresponde a un modelo poco pertinente para la presente investigación.

#### **5.2.4.1. *Tipologías de estudiantes desertores según los modelos de duración.***

Actualmente las tipologías de la deserción están íntimamente determinadas por los modelos de duración. Giovagnoli (2002) sugiere que la tipología en que la deserción puede estar ligada de forma preponderante por el momento de la carrera en que esta se presenta, siendo en algunos casos, este momento determinante en la forma como los factores implicados se configuran en su influencia en la deserción.

Esta clasificación es igualmente asumida por la forma como estatalmente se interviene sobre el fenómeno, dado que los programas gubernamentales se basan en modelos de duración MEN, (2009). Una clasificación de la deserción según el tiempo sería:

- Deserción Precoz:

Este tipo de deserción se presenta cuando el estudiante pasa por el proceso de admisión, pero no se matricula en la institución, y no entra al sistema de educación superior.

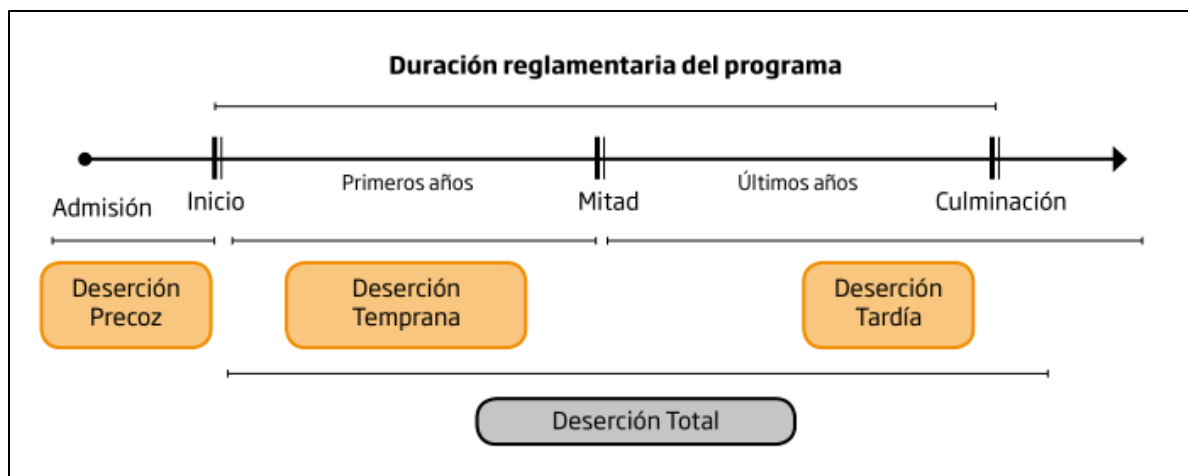
- Deserción Temprana:

La deserción temprana se presenta cuando el individuo abandona los estudios del primero al cuarto semestre de la carrera. Según los modelos de duración MEN, (2009) este momento es crítico porque el estudiante inicia en él un proceso de adaptación social y académica, y muchos no logran una buena adaptación.

- Deserción Tardía:

Se presenta cuando el estudiante abandona los estudios desde el quinto semestre en adelante. En este momento, los determinantes de la deserción son fundamentalmente distintos porque se entrevé no sólo la falta de adaptación a la institución sino las diferencias de compatibilidad entre la vida académica y estudiantil del medio universitario, de compatibilidad entre las metas, intereses, preferencias del estudiante y las exigencias de la vida académica, o la conclusión de que completar los estudios no es una meta deseable Tinto, (1989)

**Figura 2.** Deserción en el tiempo. MEN, (2009)



**Fuente:** MEN, (2009)

Castaño et. al (2004) proponen también, desde el paradigma de los modelos de duración, una deserción según el espacio. Desertar según el “espacio” se refiere no, al momento en que la deserción se produce, sino qué sucede con la movilidad estudiantil al momento de desertar Tinto, (1989). Se puede categorizar de la siguiente manera:

a. Deserción Interna:

Se refiere a la deserción que se produce dentro del programa académico, cuando el estudiante decide cambiar el programa académico en que está matriculado por otro que le ofrece la misma institución.

b. Deserción Institucional:

Se produce cuando el estudiante abandona la institución educativa por otra institución educativa.

c. Deserción del Sistema Educativo:

Se da cuando el estudiante abandona en general el sistema de educación superior, vinculándose en su lugar a otras actividades, por ejemplo, el mercado laboral.

### ***5.2.5. Modelos Psicológicos y Factores Individuales***

La formulación de la presente investigación tiene como su variable principal la autoeficacia, que corresponde a una variable empleada en las explicaciones motivacionales de la deserción y la retención Robbins, et al, (2004). Como puede verse más adelante en el apartado teórico sobre la autoeficacia, esta constituye un aspecto de orden motivacional en el que interactúan las capacidades percibidas del individuo y su capacidad para establecerse metas y alcanzarlas Bandura, (2004), es decir, una serie de asuntos de orden psicológico e interno que se desarrollan en el plano de lo subjetivo. Por ello, se consideró pertinente para la siguiente investigación profundizar únicamente en los modelos que, según la clasificación de Himmel (2002) hacen parte de las explicaciones psicológicas de la deserción y la permanencia.

La persistencia o retención, tal como la define Himmel (2002) a partir de la revisión de la literatura, corresponde a un asunto de persistencia en la trayectoria normal del desarrollo de un determinado plan de estudios a través del cual pasa el estudiante, lo cual confluye con la persistencia en las metas que corresponde a uno de los elementos de la autoeficacia Bandura, (2004). Por lo tanto, los modelos que se muestran en este apartado son perspectivas que explican la deserción y la permanencia tomando como uno de los determinantes centrales la configuración de factores individuales en la decisión de permanecer en los estudios o abandonarlos. Básicamente, se refieren a los modelos psicológicos, dado que estos ponen gran parte del peso explicativo sobre los factores individuales.

Las explicaciones psicológicas al problema de la deserción inician con el modelo de Fishben y Ajzen (1975). Este modelo señala que las intenciones de una persona son el resultado de una serie de creencias que ha construido, las cuales influyen sobre sus actitudes y la llevan a manifestar un comportamiento. Un individuo establece una intención conductual en función de su actitud hacia la conducta y las normas subjetivas que dispone acerca de ella.

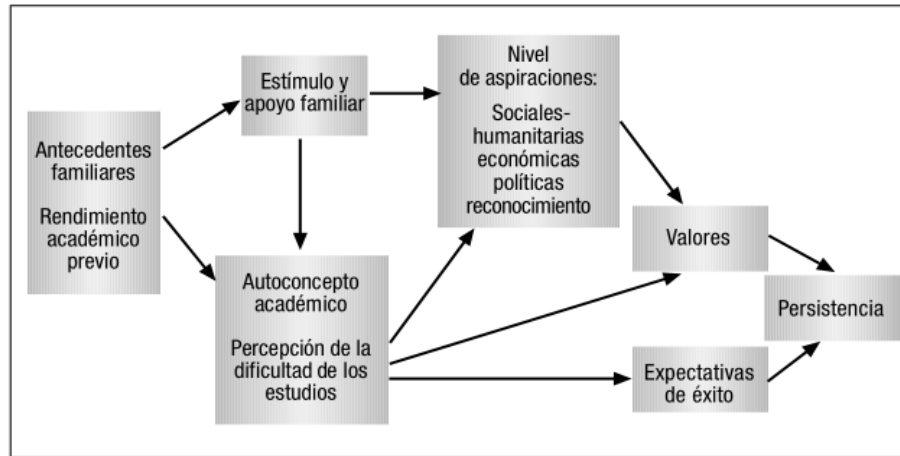
Aplicado al problema de la deserción o permanencia, esta constituye la intención conductual. Dicha intención se ve influida por conductas previas, actitudes hacia la deserción y permanencia, normas subjetivas sobre estas acciones. Esta intención conductual es susceptible de cambio debido a las experiencias individuales, dado que estas modifican las creencias y actitudes. Por lo tanto, la deserción se concibe como el resultado de un debilitamiento de las intenciones conductuales iniciales, así como la persistencia se entiende como un fortalecimiento de las mismas Fishben & Ajzen, (1975). Atinase (1986) añade al modelo el que la persistencia y la deserción se ven influidas por las percepciones y análisis que los estudiantes realizan de su vida

universitaria después de su ingreso. Los estudiantes todo el tiempo se encuentran realizando evaluaciones subjetivas de la significación de su vida universitaria para su posterior permanencia o abandono.

Otro modelo también basado en la motivación, en este caso, de la conducta de logro Eccles, Adler, Futerman, Goff, Kaczala, Meece, Midgley, (1983). La conducta de logro, según Eccles et al (1983) es una teoría motivacional, establece que la conducta de los individuos está influenciada por la necesidad de reconocimiento de sus propios logros, de alcanzar metas y superar desafíos, influyendo a su vez las construcciones que el individuo tiene acerca de sí mismo como el autoconcepto, autoestima y autoeficacia.

En el plano del análisis de la deserción, el modelo de Ethington (1990) establece que el rendimiento académico previo influencia el desempeño futuro, ya que actúa sobre el autoconcepto del estudiante, sobre su percepción de las dificultades de los estudios, metas, valores y expectativas de éxito.

Además de esto, Ethington (1990) involucra el factor familiar como una fuente de apoyo y de estímulo que a su vez estimula el autoconcepto académico y el nivel de aspiraciones. Este autoconcepto académico y la percepción de dificultades en los estudios explican las expectativas de éxito que tiene el individuo. Puntualizando, la persistencia en la trayectoria académica de los estudios superiores está determinada, entonces por una serie de factores que se organizan mejor en la figura 2.

**Figura 3.** Modelo de Ethington (1990)

**Fuente:** Tomado de Himmel (2002)

El modelo de Ethington (1990) es altamente relevante porque, al igual que la autoeficacia percibida, la autoeficacia se comporta de un modo en que interactúan las experiencias pasadas, las expectativas de éxito y la capacidad de desempeño percibida por el individuo para la persistencia hacia una serie de metas Bandura, (2004).

El modelo de Bean (1982) es un modelo que incluye el factor motivacional como uno de sus factores centrales. Este modelo, también basado en la perspectiva interaccional de Tinto (1975) y homologando la satisfacción con la carrera a la satisfacción laboral, asume que las intenciones conductuales se configuran en un proceso donde las creencias forman las actitudes y éstas determinan a su vez una serie de intenciones conductuales. Estas creencias suelen estar ligadas al entorno institucional y universitario, en especial la percepción que tiene el individuo de la calidad de lo que le ofrece la institución universitaria, tales como la calidad de los cursos, programas, docentes, pares, etc. Y que esta percepción, la cual es construida a través de la interacción, moldea las intenciones conductuales de permanecer o no dentro de la universidad.

Este modelo actualmente cuenta de tres grupos de factores Bean, Véspero, (1990) a saber:

- Factores Académicos: Desempeño Académico, Integración Académica.
- Factores Psicosociales: Metas, Alineación con la institución, Interacción con pares, Interacción con docentes.
- Factores Ambientales: Financiamiento, Oportunidad de transferencia, relaciones sociales externas.

Estos tres grupos factores a su vez interactúan para determinar 4 variables, a saber, Factores de Socialización, Rendimiento Universitario, Adaptación Institucional y Compromiso Institucional. Cuando estos 4 elementos son afectados negativamente por una configuración de factores que no genera satisfacción al estudiante, se genera la intención conductual de la deserción.

Se destaca también, entre modelos que corresponden a explicaciones motivacionales, el modelo de Autodeterminación Académica (Medellín, (2010) parte de que la autodeterminación del individuo en el entorno académico, y la motivación a estudiar, se determina por las relaciones funcionales entre un conjunto de circunstancias, y a su vez, condiciona otras más que se reflejan en la conducta académica. El empoderamiento recibido de la familia, la autonomía desarrollada en él con sus profesores y la institución llevan a condicionar aspectos como la relación con los demás en el *ambiente universitario*, la *competencia académica* y la *autonomía académica*.



Estos tres componentes forman la Autodeterminación Académica. Esta autodeterminación se manifiesta en perfiles que van desde la motivación intrínseca, hacia la extrínseca, la desmotivación (a motivación) y la posterior intención de deserción Medellín Lozano, (2010). La deserción es un fenómeno que se da cuando estas motivaciones ya no están orientadas a la satisfacción de necesidades del individuo.

Por último, el modelo de Díaz (2008) es un modelo basado en el modelo de Tinto (1989) que engloba además una serie más amplia de factores determinantes de la deserción y la permanencia. Es necesario precisar que, pese a que se considera la motivación para la permanencia de la carrera como una variable que representa un nivel, aún no existen instrumentos de medición validados para este modelo. En el momento, es una propuesta de modelo conceptual, creada con un método metaanalítico, producto de una extensa revisión de literatura para identificar y organizar los grupos de variables que según la evidencia empírica determinan la deserción y la permanencia.

Según Díaz (2008) la deserción y la permanencia son dos resultados posibles de un proceso motivacional en el que se conjugan grandes grupos de variables. Básicamente, desertar o permanecer son resultados de una evaluación subjetiva realizada por el estudiante acerca del costo/beneficio implicado en la trayectoria académica normal, por lo que corresponde a un nivel de motivación que bien puede cambiar a lo largo de los años de estudio. El nivel de motivación puede determinarse como positivo (+) o negativo (-).

Todos estos factores se encuentran interactuando en una tensión continua durante todo el ciclo de permanencia y son constantemente ponderados por el individuo y esta ponderación

determina las transformaciones que sufre este nivel de motivación a lo largo de la trayectoria académica. La disminución de este nivel corresponde a la deserción, mientras que un nivel alto o un equilibrio en él corresponderán a la permanencia en los estudios. El estudiante evalúa los resultados de superponer la integración académica y social, con cierta influencia de las expectativas laborales.

Por lo tanto, puede decirse que estos grupos de factores en tensión permanente se clasifican en dos grandes dimensiones:

- a. Factores que determinan la integración académica.
- b. Factores que determinan la integración social.

Fuera de estos dos grupos de factores, hay otro pequeño grupo que incide de una forma un poco menos directa en la decisión motivacional, y corresponde a las expectativas laborales que el estudiante desarrolla antes y durante la carrera, como las posibilidades de crecimiento económico, la tasa de empleabilidad, la pertinencia laboral, la remuneración y los ambientes laborales de desempeño de la carrera Díaz, (2009)

#### **5.2.5.1. Factores que determinan la integración académica**

La integración académica corresponde al grado de ajuste que siente el estudiante de acuerdo a su ponderación de los elementos que determinan su adaptación a la consecución de metas de aprendizaje universitarias Díaz, (2008). En este grupo de factores hay dos subgrupos. Un subgrupo de características preuniversitarias, en las que confluye la dependencia

administrativa del colegio, el tipo de colegio, las notas del colegio y en sí, el rendimiento académico en el colegio, la edad de egreso de la enseñanza media, así como la edad de ingreso a la universidad y la preferencia vocacional que siente el estudiante.

Por otro lado, hay un subgrupo de características institucionales relacionadas con la institución universitaria, en la cual se encuentra la condición de acreditación de la carrera, la carga académica, el promedio de calificaciones, los servicios estudiantiles, la infraestructura, la vinculación externa, la disponibilidad de becas y créditos y los grados del cuerpo académico.

#### **5.2.5.2. Factores que determinan la integración social**

Esta dimensión se refiere al ajuste de tipo social que el individuo establece con el entorno universitario, de acuerdo a cómo está construido de acuerdo a sus determinantes familiares e individuales Díaz, (2009); Llinares, Molpeceres, Misita, (2001). Entre estos factores hay dos pequeños subgrupos. Uno que corresponde a las *características familiares*, entre las cuales se cuentan el número de integrantes del grupo familiar, el nivel de educación de los padres, la situación laboral de los padres, el ingreso económico familiar, cercanía geográfica a la universidad y los valores familiares.

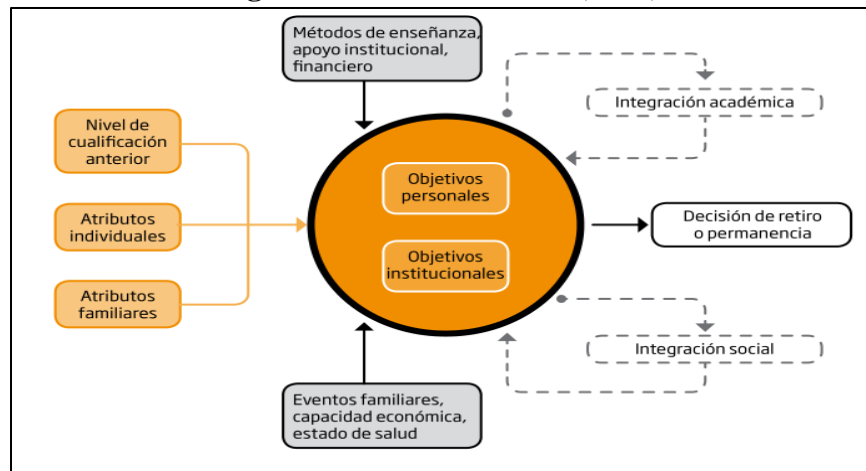
Otro subgrupo corresponde a los factores individuales. Entre estos factores se encuentran la edad, el género, el estado civil, la situación laboral (si el estudiante está trabajando o no actualmente y las horas en las que trabaja), las relaciones con pares, las técnicas de estudio que utiliza y la calidad de salud. Por último, los dos factores que comprometen la autoeficacia son el compromiso inicial con la carrera y el compromiso con las metas parciales.

### 5.2.6. *Modelos Interaccionistas Tinto, (1989)*

Tinto (1975) establece un modelo motivacional del individuo que parte de la forma como éste se establece objetivos y cómo evalúa permanentemente, durante el transcurso de la carrera, cómo las tensiones de los diversos factores que determinan e interactúan en su estancia en la institución de educación superior le posibilitan el alcance de estos objetivos. *“La experiencia institucional y algunos factores externos interactúan con los objetivos del estudiante y determinan el éxito o fracaso en su proceso de adaptación académica y social”* Tinto, (1975) como se citó en MEN, (2009): 25 Este modelo se denomina interaccionista porque efectivamente los objetivos del estudiante, su esfera motivacional, *interactúa* con otra serie de factores. En la Figura 4 se puede ver un bosquejo inicial del modelo de Tinto (1975).

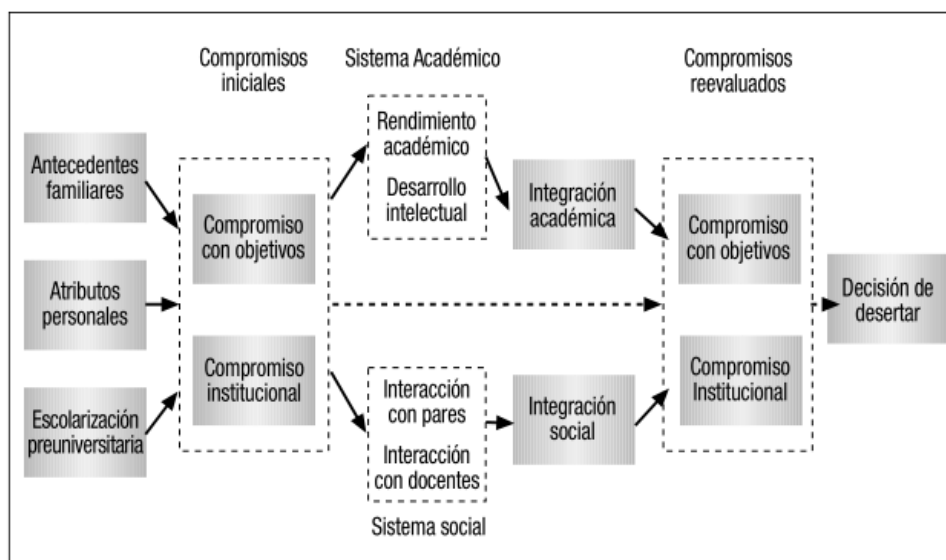
El modelo de Tinto (1975) parte del supuesto de que los individuos poseen unas características predeterminadas, las cuales influyen en la delimitación de los objetivos individuales. Tinto (1982) más tarde desarrolla que todos estos factores determinan un grado de *integración* que el sujeto tendrá, por un lado, con el mundo académico, y por el otro con el mundo social en que se desarrolla su estancia en la institución de educación superior.

El nivel de compromiso con los objetivos es el elemento central, ya que representan la motivación del estudiante para permanecer en la carrera.

**Figura 4.** Modelo de Tinto (1975).

**Fuente:** Tomado de MEN (2009)

Los niveles de integración mencionados determinarán su nivel de compromiso con los objetivos, nivel que permanentemente se está reevaluando dado que el estudiante siempre se encuentra evaluando el peso de sus diferentes características individuales en su motivación. La figura 5 muestra este desarrollo posterior del modelo.

**Figura 5:** Modelo de Tinto (1975, 1982)

**Fuente:** tomado de Himmel (2002)

### 5.3. El Concepto de Autoeficacia

#### 5.3.1. La Teoría Social Cognitiva

El surgimiento del concepto de autoeficacia tiene lugar en la preocupación de Bandura por el empleo del método científico para el avance de la ciencia psicológica, un método basado en el descubrimiento de la eficacia de un método de intervención de acuerdo a sus efectos en la modificación de la conducta y en proporcionar el bienestar que esperan encontrar las personas que acuden a ella. Esto implica la generalización del método en ser aplicable exitosamente a otras situaciones semejantes, así como el hecho de que la teoría en que se basa la cuestión permita dar lugar a un modelo que dé lugar a métodos y formas de medir sus elementos Garrido, (2004).

La teoría de la autoeficacia ha sido uno de los intentos de Bandura por contribuir al avance de la disciplina psicológica, y así mismo supone su paso de un paradigma objetivista a una comprensión del comportamiento en la que el sujeto ocupa un papel central Garrido, (2004). El concepto de *Autoeficacia Percibida* se encuentra dentro de la Teoría Social-Cognitiva Bandura, (1989), la cual es una teoría que, desde el paradigma neo-conductista, apunta a elaborar explicaciones del comportamiento humano.

Desde esta perspectiva se considera al ser humano como un *agente* (por lo que se le denomina también *Perspectiva Agentica de la Teoría Social Cognitiva* a la discusión sobre autoeficacia). Es decir, un ser que ejerce una influencia intencional en su propio funcionamiento y en el curso de los eventos que afectan su propia vida Bandura, (2004). Desde esta perspectiva, en otras palabras, se considera a las personas como entidades *auto organizativas, proactivas,*

*autorreguladas y auto reflexivas*, que producen sus circunstancias de vida y no son únicamente productos de estas Bandura, (2004).

De acuerdo a esta teoría, la motivación y la acción humanas se explican a partir de un conjunto de capacidades en las cuales la autoeficacia percibida es un componente que las atraviesa transversalmente, es decir, que se influencia recíprocamente con cada una de estas capacidades.

Otra lectura del conjunto de capacidades que se desarrollan desde el nacimiento hasta el final de la vida, según la Teoría Social-Cognitiva Bandura, (1989) son:

- a. Capacidades Simbolizadoras: capacidad humana para el uso de símbolos, la cual permite entender y controlar su entorno, y a través de la cual se llevan a cabo la mayoría de procesos cognitivos.
- b. Capacidades Vicarias: capacidad humana para generar comportamiento no sólo a través de la exposición individual al entorno, sino a la observación del comportamiento de los otros. En otras palabras, es una capacidad para aprender por observación, a través del proceso de modelado.
- c. Capacidades de Previsión: Es la capacidad para orientar el pensamiento de una forma prospectiva en el tiempo, anticipando las consecuencias de acciones, estableciendo metas y cursos de acción para obtener los resultados deseados. Mediante el ejercicio de esta capacidad, tiene lugar la motivación e intencionalidad del individuo y la planeación de sus acciones.
- d. Capacidades de Autorregulación: Son las capacidades con las que se logra la dirección de

sí mismo dentro del mundo social, y el control del individuo sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones por las consecuencias que producen para sí mismos.

- e. Capacidades Autor reflexivas: Es la capacidad para la autoconciencia reflexiva, que permite a los sujetos analizar sus experiencias y pensar acerca de sus propios procesos de pensamiento, ganando conocimiento acerca de sí mismos y el mundo que les rodea.

La autoeficacia percibida se comenta sobre el proceso de desarrollo de estas capacidades. A su vez, las creencias de eficacia del individuo regulan la forma como funcionan cuatro de los procesos mayores: procesos cognitivos, procesos motivacionales, procesos emocionales y procesos de elección Bandura, (1997).

Tal como expresa Bandura (2004) *“El bienestar y el logro humanos requieren de unas creencias de eficacia optimistas y recipientes. Esto, debido a que las realidades diarias usuales se caracterizan por las dificultades. Están llenas de frustraciones, conflictos, impedimentos, adversidades, fallas, retrocesos e inequidades. Para tener éxito, el ser humano no puede permitirse ser realista”*. La autoeficacia percibida, eficacia percibida, o autoeficacia se refiere a las creencias que tiene cada persona en su capacidad para la consecución de logros Bandura, (1997).

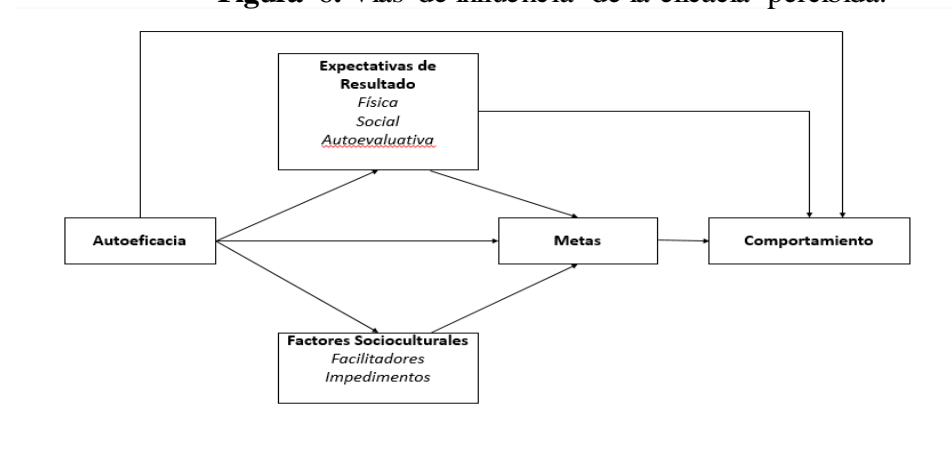
La eficacia percibida juega un papel preponderante en las estructuras causales, ya que afecta el desempeño no sólo directamente, sino también a través de otros elementos determinantes (Ver figura 1). Las creencias de eficacia afectan directamente la motivación del yo (*self-motivation*) al influir en la forma cómo el individuo fija sus metas, escoge qué desafíos tomar, cuánto esfuerzo invertir en su búsqueda, qué tanto tiempo perseverar en las dificultades, y



qué tipo de fracasos le son motivantes o desmoralizantes. Igualmente, las creencias de eficacia influyen las expectativas de resultados. Las personas de alta eficacia percibida esperan que sus esfuerzos produzcan resultados favorables, así como las personas con dudas sobre sus capacidades no esperan altos resultados de sus esfuerzos.

Esto determina también la forma como perciben el contexto y su lectura de las oportunidades que están presentes en el entorno; los niveles altos de autoeficacia hacen a las personas enfocarse fuertemente en estas oportunidades, aún en contextos que contienen oportunidades limitadas; caso contrario, los individuos con bajos niveles de autoeficacia, se convencer fácilmente de la futilidad de sus esfuerzos y adquieren resultados limitados aún en contextos que presentan gran cantidad de oportunidades Bandura, (2004). En palabras de Salanova et. al. (2004) La autoeficacia hace referencia a un estado psicológico en el cual la persona se juzga a sí misma como “capaz” de ejecutar una conducta eficazmente en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad.

**Figura 6.** Vías de influencia de la eficacia percibida.



**Fuente:** Bandura, (2004)

En lo relativo a la educación superior, Guerreiro-Casanova & Jorge-Polydoro (2011) consideran que la autoeficacia debe entenderse como la creencia de un estudiante en su capacidad de organizar y ejecutar cursos de acciones requeridas para efectuar procesos de aprendizaje referentes a las tareas académicas presentes en la enseñanza superior.

### ***5.3.2. Autoeficacia en los contextos educativos***

Salanova et. al. (2004) establece que la autoeficacia en la educación principalmente ha tenido tres tendencias:

- a. Tratamiento de niños con problemas de desempeño escolar.
- b. Elección de Carrera.
- c. Autoeficacia en docentes.

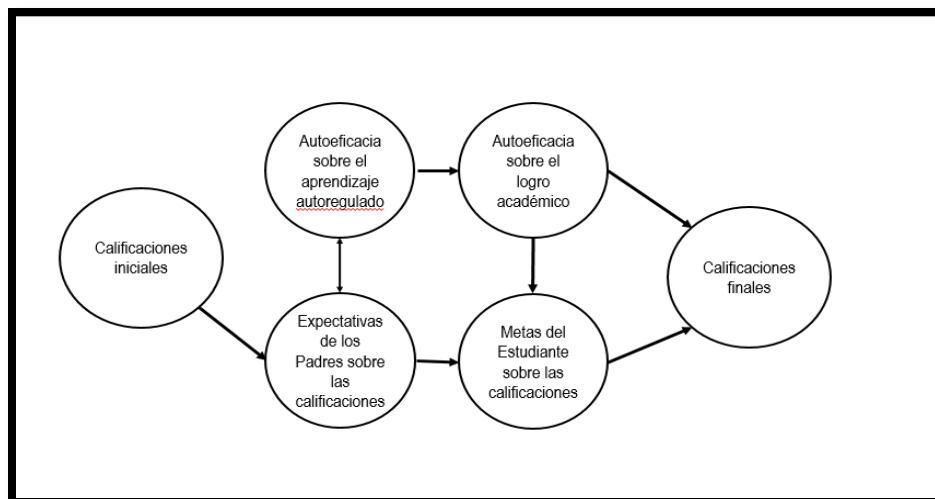
Cada una de estas tres tendencias se caracteriza por el número de investigaciones e intervenciones en el tema y en la existencia de constructos de autoeficacia específicos para cada una de ellas. Bandura (2004) establece que hay principalmente 3 aspectos en los cuales las creencias de eficacia juegan un papel clave en el logro y desarrollo cognitivo:

- La creencia de los estudiantes en su eficacia para regular sus actividades de aprendizaje y dominar las áreas académicas.
- La creencia de los profesores en su eficacia para motivar y promover el aprendizaje en sus estudiantes.

- La eficacia colectiva de las facultades o escuelas en el alcance de avances significativos en el progreso académico.

No está clara la relación entre la autoeficacia y la deserción-permanencia, más sí hay evidencia acerca de la relación entre autoeficacia percibida y su influencia sobre los procesos de aprendizaje y, por ende, teorización a este respecto. El meta-análisis realizado Multon, Brown & Lent (1991) pone de relieve que existe una relación positiva entre las creencias de eficacia relacionadas al aprendizaje y los logros obtenidos de manera institucional, como las calificaciones, y es, además, un predictor importante para los comportamientos de persistencia y esfuerzo en el alcance de logros académicos. La investigación de Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) analiza un modelo causal que busca determinar cómo se comporta la eficacia percibida en la forma como los estudiantes de secundaria establecen la dinámica de su motivación y logro académicos. El modelo causal establece que los logros, reflejados en las calificaciones obtenidas, influyen y a la vez son influidos por la eficacia percibida del estudiante.

**Figura 7.** Modelo explicativo Autoeficacia y Rendimiento Académico Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992)



**Fuente:** Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992)

El modelo explicativo de Zimmerman, Bandura & Martínez-Pons (2002) describe la dinámica de la autoeficacia y el rendimiento académico, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

Al iniciar un período académico, las calificaciones iniciales influyen sobre las expectativas de los padres sobre el rendimiento académico del estudiante. El modelo también propuso que estas calificaciones influyen en la autoeficacia del estudiante sobre la autorregulación de su aprendizaje, es decir, la eficacia percibida sobre la efectividad de sus estrategias de aprendizaje empleadas, mas no se encontró una relación fuerte entre estas dos variables.

Sin embargo, esta última variable, de orden metacognitivo, influencia la eficacia percibida del estudiante para el logro académico, es decir, obtener buenas calificaciones. Esto hace que el estudiante se trace metas de obtención de calificaciones, metas a partir de las cuales direcciona esfuerzos y establece una persistencia en las actividades de aprendizaje. Este proceso se repite y retroalimenta permanentemente.

Desde la perspectiva de Díaz Peralta (2008), y basado en el modelo de Tinto (2006), se entiende la deserción como el resultado de la conjunción de una serie de factores que crean tensiones e inciden sobre los aspectos motivacionales de los estudiantes. Tales aspectos motivacionales, que consisten en la valoración constante por parte del estudiante de cómo impactan en él todos los factores que están implicados en la vida universitaria (a saber, factores institucionales, factores académicos, factores individuales, factores socioeconómicos), valoración que determina el grado de integración académica y social que, según Tinto (2006) determinan a su vez un equilibrio en las motivaciones del individuo hacia la permanencia. Este equilibrio se

relaciona directamente con la toma de decisión de desertar o permanecer en la institución.

La autoeficacia percibida tiene una relación con este modelo ya que también corresponde a un asunto de orden motivacional. En particular, los factores individuales y factores académicos. Los factores individuales, en el modelo de Díaz Peralta (2008) corresponden a variables que tienen lugar en el fuero interno de los individuos, tales como los rasgos de personalidad, dificultades de adaptación a la institución, experiencia de incompatibilidad entre la vida académica, intereses, etc.

### ***5.3.3. Modelo de Autoeficacia General***

Bandura (2006) establece que el constructor de Autoeficacia permite la elaboración de múltiples modelos según la necesidad, dado que son altamente diversos los contextos donde las creencias de eficacia determinan la motivación, expectativas y esfuerzos implicados en las motivaciones humanas. En su *guía para la elaboración de escalas de autoeficacia percibida*, Bandura (2006) establece que, dada esta diversificación, es posible encontrar que un individuo posee niveles altos de eficacia percibida en algún ámbito de acción, por ejemplo, en el ámbito laboral, mas presenta niveles reducidos en ámbitos como el académico o deportivo. O también con relación a una tarea, en que puede percibirse una eficacia considerable, y al mismo tiempo tener creencias de eficacia negativa en muchas otras tareas. Al hablar sobre autoeficacia, generalmente se hace referencia a la eficacia percibida en una situación específica, mas algunos autores consideran la variable en un sentido más amplio, como un constructo global que se refiere a la creencia más o menos estable que tiene un individuo sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores que constituyen la vida cotidiana Suárez, Pérez,

Bermúdez, (2000). Luszczynska, Scholz, Schwarzer (2005) establecen que existe en los seres humanos un sentido general de autoeficacia que hace referencia a las percepciones sobre cuán efectiva puede ser una persona al afrontar una diversidad de situaciones causantes de estrés y generadora de tensiones. La autoeficacia puede explicar un amplio rango de la conducta humana, por lo que un modelo global de autoeficacia resulta útil para investigaciones que se centran en varias conductas simultáneas.

En cuanto a la autoeficacia general, de acuerdo a Luszczynska, Scholz & Schwarzer (2005) el constructor de Autoeficacia General guarda una relación directa con el constructor de la Teoría Social Cognitiva, el cual constituye un modelo explicativo de la intencionalidad humana (ver figura 6). Básicamente la autoeficacia interactúa con la dimensión de las capacidades de *autorregulación* de las personas, siendo esta entendida como cualquier esfuerzo que ellas realicen para actuar sobre la forma como responden al entorno, lo que incluye el control que el individuo realiza de los procesos cognitivos, así como del comportamiento.

Las creencias de autoeficacia influyen en la conducta de manera indirecta a través de tres elementos:

1. Las metas, o intenciones de metas. Es decir, cómo las personas deciden establecer retos y desafíos de acuerdo a su autoeficacia percibida
2. Intención de implementación Gollwitzer, (1999) cita en Luszczynska et. al, (2004) o planes de acción, los cuales establecen la forma como el sujeto percibe que debe comportarse para el alcance de sus metas.
3. Expectativas de Resultado (Bandura, 1997), que corresponden a las consecuencias

esperadas de la acción a realizar. Tales expectativas pueden ser negativas, que abstienen al sujeto de presentar comportamiento en pos de las metas, o positivas, que llevan al cambio conductual.

La complejidad de las tensiones que interactúan en el estudiante con respecto a la permanencia académica hace que no puede descartarse la utilización de un modelo de autoeficacia general. El modelo utilizado para entender la deserción Díaz, (2008) la comprende como el producto de una amplia diversidad de factores que constituyen la cotidianidad del estudiante universitario (factores socioeconómicos, factores individuales, factores académicos, factores institucionales). La pertinencia de una medida de autoeficacia global está dada por la también compleja gama de tensiones estructurales que están involucradas en la causalidad de la deserción.

## **6. Metodología**

### **6.1. Tipo de Investigación.**

La investigación es de corte cuantitativo y se halla enmarcada en un paradigma empírico-analítico, dado que busca realizar una medición para identificar el comportamiento de un grupo de variables que representan aspectos de la realidad social y se vale de la estadística para encontrar relaciones entre algunos de sus elementos.

La investigación se desarrolló con un alcance correlacional, es decir que permite conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular Siam peri (2010), de tipo transversal o transaccional, por su ocurrencia en el tiempo y de diseño no-experimental Hernández, Fernández Baptista, (2010); Briones, (1996). No hubo control de variables a excepción de los criterios de inclusión, así como tampoco se estableció grupo control. Los detalles del diseño se expondrán en el siguiente apartado.

### **6.2. Diseño**

#### ***6.2.1. Población y Muestra***

La población son estudiantes universitarios de la Universidad de la Costa, entre los cuales se encuentran estudiantes que desertaron y estudiantes que se encuentran activos al momento de la recolección de los datos.



La muestra estuvo conformada por 195 estudiantes activos y 127 estudiantes desertores de los diferentes programas y semestres académicos de la Universidad de la Costa, cuyos datos fueron tomados del Sistema de Información Académica (SICUC), en el periodo 2015 I. En general la muestra fue de 322 estudiantes quienes en su totalidad diligenciaron los instrumentos y permitieron hacer un análisis válido de la información. Para esta investigación se realizó un muestreo aleatorio simple estratificado por programa, ya que todos los sujetos de la población tenían la misma probabilidad de ser seleccionados para integrar la muestra teniendo en cuenta la proporción de cada programa de acuerdo a la población estudiantil general y de tipo intencional debido a que se tuvo en cuenta que la muestra cumpliera con características o categorías comunes que respondieran al fenómeno que se estudia; en este caso pertenecer a estudiantes de primero a decimo semestre (Cohortes 20151 a 20102), lo cual corresponde a estudiantes activos en el 20151 y los desertores de este periodo.

La muestra fue tomada de acuerdo a la siguiente formula estadística para los estudiantes permanentes:

$$n = \frac{N * Z^2 * P * Q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * P * Q}$$

Dónde:

- N es el tamaño de la muestra;
- Z es el nivel de confianza (95%) (Z=1,96);
- P es la variabilidad positiva (0,15 o 15%);
- Q es la variabilidad negativa (0,85 o 85%);
- N es el tamaño de la población (10346);
- e es la precisión o el error (5%).

Tabla 1: Segmento de muestra de Estudiantes Activos.

<b>Cálculo de Muestra Permanentes</b>	
$z^2$	3,8416
P	0,15
Q	0,85
$e^2$	0,002916
(N-1)	10345
N	10346
No de Estudiantes	Tamaño de la Muestra
10346	193

**Fuente:** Elaboración propia.

La misma fórmula estadística se utilizó para el cálculo de la muestra para los estudiantes desertores. Una vez realizado este proceso, se condensaron ambas muestras en una sola para el análisis.

Tabla 2: Segmento de muestra de Estudiantes Desertores

<b>Cálculo de Muestra Desertores</b>	
$z^2$	3,8416
P	0,15
Q	0,85
$e^2$	0,003249
(N-1)	750
N	750
No de Estudiantes	Tamaño de la Muestra
750	126

**Fuente:** Elaboración Propia.

A continuación, la tabla número 3 detalla los programas académicos de la muestra.

**Tabla 3.** Conglomerados muestra según programa académico.

<b>Programa Académico</b>	<b>Estudiantes por Estado</b>	
	<b><u>Permanentes</u></b>	<b><u>Desertores</u></b>
Arquitectura	10	5
Administración en servicios de salud	1	2
Administración Ambiental	1	1
Administración de Empresas	27	15
Comunicación Social	2	1
Contaduría Pública	23	9
Derecho	16	12
Finanzas y Relaciones Internacionales	7	9
Ingeniería Ambiental	19	8
Ingeniería Civil	33	14
Ingeniería de Sistemas	7	5
Ingeniería Eléctrica	8	8
Ingeniería Electrónica	5	1
Ingeniería Industrial	25	19
Licenciatura en Básica Primaria	2	2
Mercadeo y Publicidad	5	3
Negocios Internacionales	1	1
Psicología	29	12
Total, Estudiantes	195	127

**Fuente:** Elaboración Propia.

### **6.2.2. Operacionalización de Variables**

#### **Autoeficacia General:**

Percepciones de una persona sobre cuán efectiva puede ser al afrontar una diversidad de situaciones causantes de estrés y generadora de tensiones. (Luszczynska, Scholz, Schwarzer, 2005)

**Deserción:**

Interrupción de la trayectoria normal de un programa académico, por retirarse de éste, demorarse más del tiempo previsto en finalizarlo, repetir cursos o retiros temporales voluntarios o forzados (Universidad Pedagógica Nacional, 2006). Se cuenta como estudiante desertor el que, al momento de la recolección, abandonó los estudios sin culminarlos o no renovó su matrícula en la institución durante dos semestres en adelante.

**Permanencia:**

Proceso que vive el estudiante que le permite ingresar, cursar y culminar su plan de estudios en un tiempo determinado Fernández, Martínez-Conde, Melipillán, (2009). Se cuenta para esta variable el estar matriculado en la institución en el momento de recolección de los datos.

**Tabla 4:** Operacionalización de las Variables

<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>	<b>Valores tomados</b>
Autoeficacia General	Medida de Autoeficacia General	1 – 4. Se calcula con la suma.
Deserción	El estudiante no se ha matriculado en más de 2 semestres	1 – 0 (Sí – No)
Permanencia	El estudiante permanece en la institución o está activo	1 – 0 (Sí – No)

**Fuente:** Elaboración Propia

**6.2.3. Técnicas e Instrumentos**

La técnica a utilizar para la recolección de los datos fue el *cuestionario* Hernández, Fernández, Baptista, (2010). Para la medición de la *Autoeficacia General Percibida* se utilizará

la Escala de Autoeficacia General (EAG) diseñada por Baessler y Schwarzer (1993). Esta escala de 10 ítems fue validada al español por Sanjuán, Pérez & Bermudez (2000), con una confiabilidad de 0,87. Se utilizó la versión de 4 opciones de respuesta validada por Brenlla, Aranguren, Rossaro y Vázquez (2010), que también tuvo un proceso de validación en Chile (Cid, Orellana, Barriga, 2010). Este último proceso de validación se realizó con 360 sujetos de ambos sexos entre 15 a 65 años, y se validó junto a escalas de autoestima y percepción de estado de salud. La confiabilidad que se obtuvo en esta validación fue de 0,84.

Para determinar el estado de las variables *Deserción* y *Permanencia* se utilizarán datos de los participantes en el tiempo, provenientes de la oficina de admisiones y registro de la institución donde se realiza el estudio, provistos a partir del sistema de información SICUC de dicha dependencia. Dado que sólo una de las variables es de tipo continuo, mientras que las dos son categóricas nominales, se utilizarán pruebas no-paramétricas, como es el caso de la prueba *Rho* de Spearman Siebel, Castellán, (2009). Se utilizará para hallar el grado de correlación entre las duplas *autoeficacia-deserción* y *autoeficacia-permanencia*, realizando comprobación de las hipótesis de trabajo enumeradas anteriormente.

### **6.3. Procedimiento**

Para el desarrollo de la presente investigación se inició con una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el material pertinente: se revisaron las teorías, modelos y conceptos concernientes a Deserción, y se indagaron los diferentes antecedentes teóricos productos de las investigaciones publicadas sobre autoeficacia en diferentes países y contextos.

### ***6.3.1 Fase Diagnóstica***

Seguidamente se procedió a aplicar la Escala de Autoeficacia General (EAG) diseñada por Baessler y Schwarzer (1993). Esta escala de 10 ítems fue validada al español por Sanjuán, Pérez & Bermudez (2000), la escala se aplicó a un grupo de 322 estudiantes como parte de un proceso de investigación institucional realizado por Bienestar Universitario de la Universidad de la Costa, para caracterizar a los estudiantes que desertan y determinar los factores individuales que inciden en la deserción universitaria.

La Autoeficacia General fue una de las variables a analizar, por lo que se aplicó una batería de instrumentos en las cuales se incluyó la EAG. Los datos fueron analizados tomando en consideración el estado de activo y no-activo al momento de la recolección de datos.

Una vez conocida la muestra y listos los instrumentos, estudiantes de último semestre de psicología que realizan sus prácticas en Bienestar Universitario, previamente entrenados, procedieron a aplicarlos personalmente a los 322 estudiantes que se incluyeron en la muestra.

### ***6.3.2 Fase Correlacional***

Utilizando el software estadístico SPSS, versión 20 del 2013, se realizó un análisis descriptivo de frecuencia con el fin de caracterizar la población objetivo, luego se realiza el análisis de confiabilidad del instrumento, en el cual se prueba la consistencia interna de cada uno de los elementos de la Escala (Ver tabla 9 y 10), el cual es validado a través del estadístico alfa de cronbach, y por ultimo un análisis de correlaciones, para probar el grado de interrelación, interdependencia y sentido de la relación entre las variables autoeficacia y deserción vs permanencia.

Los datos obtenidos con la escala de autoeficacia general se analizaron a partir de la media de las puntuaciones directas. Los métodos de análisis fueron los siguientes.

- Análisis descriptivo para la caracterización de la población y para determinar las medidas de tendencia central, con diferencias respectivas entre estudiantes desertores y estudiantes permanentes.
- Se aplicó prueba *rho* de Spearman para hallar la correlación entre Deserción, Permanencia y Autoeficacia General.
- Se convirtió la variable autoeficacia a una variable de tipo categorial de 4 valores para realizar Análisis de Correspondencia Múltiple.
- Se empleó *r* de Pearson y *rho* de Spearman para hallar correlaciones entre otros grupos de variables, en específico Autoeficacia y Rendimiento Académico, y Rendimiento Académico y Deserción y Permanencia, con fines de encontrar más evidencia acerca de la relación entre las variables del estudio.

## 7. Resultados

### 7.1. Fase Diagnostica

### 7.2. Caracterización Sociodemográfica, resultados descriptivos y propiedades psicométricas.

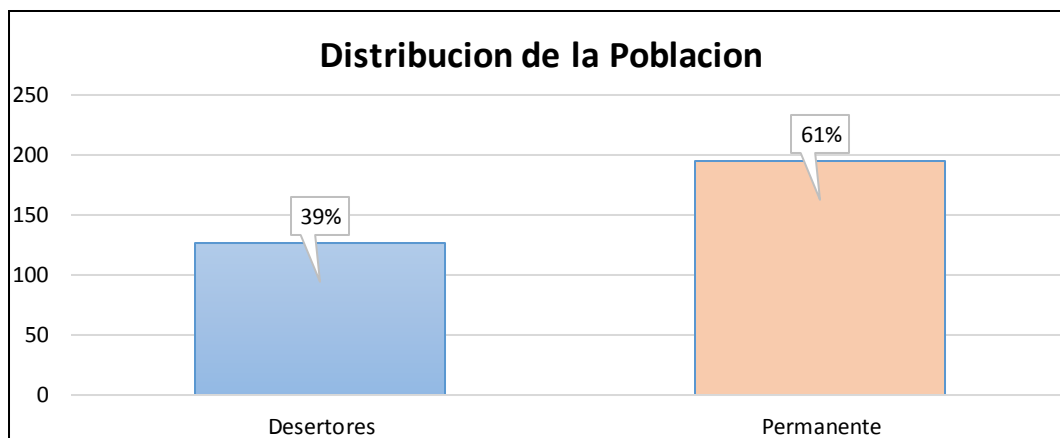
En el estudio participaron 322 sujetos, de los cuales 127 fueron desertores, lo que representa el 39% de la muestra y 195 permanentes, que corresponde al 61% de la muestra seleccionada.

**Tabla 5.** Distribución de desertores y estudiantes activos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Desertor	127	39,4	39,4	39,4
Permanente	195	60,6	60,6	100
Total	322	100	100	

**Fuente:** Elaboración Propia

**Figura 8.** Distribución de la población según desertores y permanentes



**Fuente.** Elaboración propia.



La muestra estuvo conformada por estudiantes activos (Permanentes) y desertores (ausentes por más de 2 periodos) reflejados en el sistema al momento de la recolección. Los datos se obtuvieron y confirmaron desde el sistema de información SICUC de la oficina de Admisiones y Registro de la institución. En cuanto al género fueron seleccionadas 162 mujeres que representan el 50% y 160 hombres que representan el 49%.

La tabla 6 muestra los resultados de la indagación socioeconómica estratificada por estudiantes desertores y no desertores, de donde surge una serie de diferencias tangibles entre las dos partes de la muestra. Por ejemplo, en el asunto laboral, hay un mayor porcentaje de estudiantes desertores laborando que estudiantes permanentes en la misma situación laboral. Igualmente, los estudiantes permanentes tienen un mayor porcentaje de individuos que dependen económicamente de sus padres, mientras que entre los estudiantes desertores predomina lo contrario.

Los estudiantes desertores muestran también mayor porcentaje en cuanto a tener hijos, problemas de salud que requieran atención especial, razones que suelen ser de peso para la deserción Fragozo, (2011). La mayoría de estudiantes desertores es de Barranquilla mientras que una minoría es proveniente de otras ciudades, proporción que se encuentra relativamente equilibrada en los estudiantes permanentes.

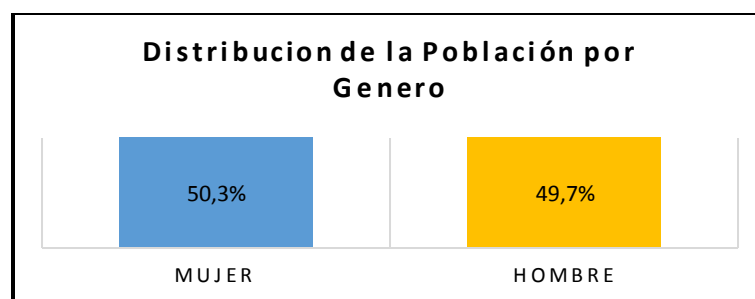
**Tabla 6.** Caracterización Sociodemográfica

Variable		Desertores		Permanentes	
		N	%	N	%
Sexo	Femenino	63	49,5%	84	43,2%
	Masculino	64	50,5%	111	56,8%
Estrato Socioeconómico	1	15	12,2%	50	25,7%
	2	62	48,9%	76	39,2%
	3	41	32,2%	56	28,7%
	4	6	4,4%	11	5,8%
	5	3	2,2%	1	0,6%
Lugar de Procedencia	Barranquilla	93	73,1%	108	55,6%
	Otro lugar	34	26,9%	87	44,4%
Carácter del Colegio	Privado	42	33,0%	55	28,0%
	Público	85	67,0%	140	72,0%
¿Presentó dificultades académicas en su bachillerato?	No	114	89,5%	178	91,4%
	Sí	13	10,5%	17	8,6%
Estado Civil	Casado	8	6,6%	7	3,4%
	Soltero	119	93,4%	188	96,6%
Grupo de Edad	Menor de 18 años	13	10,5%	40	20,6%
	Entre 18 y 21 años	58	45,3%	90	46,3%
	Mayor de 21 años	58	45,3%	65	33,1%
¿Ha tenido crédito educativo?	No	66	51,8%	110	56,6%
	Sí	61	48,2%	85	43,4%
¿Tiene hijos?	No	106	83,7%	182	93,3%
	Sí	21	16,3%	13	6,7%
¿Ha tenido problemas de salud que requieran atención especial?	No	110	86,5%	187	96,0%
	Sí	17	13,5%	8	4,0%
¿Está laborando?	No	72	56,4%	153	78,3%
	Sí	55	43,6%	42	21,7%
¿Depende económicamente de sus padres?	No	58	45,9%	32	16,3%
	Sí	69	54,1%	163	83,7%

**Fuente.** Elaboración propia.

La tabla 6 muestra también que entre los desertores predomina un estrato socioeconómico medio-bajo (2 y 3) mientras que en los estudiantes permanentes predomina un estrato socioeconómico bajo, medio-bajo y medio (1,2 y 3). La proporción de antecedentes problemáticos en el ámbito académico en el bachillerato es muy similar en ambas poblaciones, lo que puede aportar a descartarla como variable interviniente. El carácter del colegio de procedencia también es muy similar en ambas poblaciones (la mayoría públicos), lo que puede atribuirse a que los colegios públicos son más abundantes que los colegios privados.

**Figura 9** .Distribución de la población según genero

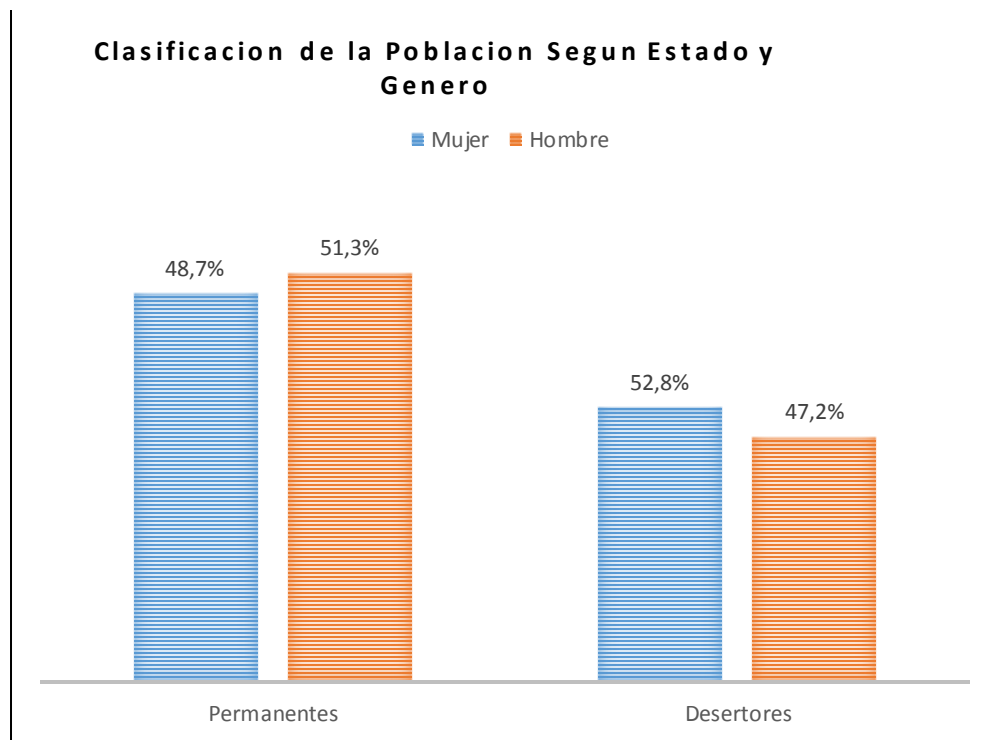


**Fuente:** Elaboración Propia

La figura 9 muestra que no existen muchas diferencias en cuanto al género. El cruce de distribución entre desertores y permanentes por género arroja los resultados que pueden verse en la Tabla 7. La semejanza de los puntajes, siendo que la proporción de género no fue un criterio para la escogencia de la muestra, indica que no hay una variabilidad muy grande entre deserción y permanencia de acuerdo al género. La variabilidad leve atribuye un porcentaje mayor de mujeres desertoras que hombres desertores.

**Tabla 7.** Cruce Permanente/Desertor y Sexo

Tabla de contingencia Estado * Desertor			Estado		Total
			Permanente	Desertor	
Sexo	Mujer	Recuento	95	67	162
		% dentro de Desertor	48,70%	52,80%	50,30%
	Hombre	Recuento	100	60	160
		% dentro de Desertor	51,30%	47,20%	49,70%
Total		Recuento	195	127	322
		% dentro de Desertor	100,00%	100,00%	100,00%

**Fuente.** Elaboración Propia**Figura 10.** Distribución de la población según Género y Estado**Fuente:** Elaboración Propia

Estos datos se pueden profundizar en las tablas 12 y 13, las cuales se encuentran en los anexos. Los resultados descriptivos que se mostrarán a continuación utilizaron las puntuaciones directas de la Escala General de Autoeficacia, calculando a partir de la suma de los diez ítems de toda la escala. Tales resultados mostraron que, en general, la autoeficacia de los estudiantes de la muestra se está situando por debajo de la mediana, pero que es superior al valor intermedio posible (25). La mediana, que representa el punto intermedio de los valores tomados, es de 34. La media es muy similar a la mediana. La desviación estándar muestra que la dispersión no varía de forma exagerada, de manera que se puede decir que, a rasgos generales, el nivel de autoeficacia de los estudiantes de la muestra es alto.

**Tabla 8:** Distribución de Autoeficacia en la muestra

<b>Estadísticos Descriptivos</b>						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Desviación estándar
Autoeficacia	322	22	40	33,99	34	3,8389

**Fuente:** Elaboración Propia

La Tabla 9 muestra la distribución de autoeficacia entre estudiantes desertores y estudiantes permanentes. Los resultados mostrados aportan elementos para pensar, antes de la aplicación del análisis correlacional, que probablemente la relación entre la deserción – permanencia y eficacia o bien no es significativamente estadísticamente, o si lo es, será negativa. Los resultados descriptivos de autoeficacia muestran que la media es superior en estudiantes desertores que, en estudiantes permanentes, con una dispersión mucho menor en los primeros, como lo muestra la desviación estándar.

La media de autoeficacia para estudiantes desertores es ligeramente mayor a la mediana, que es 34, y la media de autoeficacia para estudiantes activos permanentes es ligeramente menor a la mediana.

**Tabla 9:** Comparación de medias de autoeficacia entre desertores y permanente

<b>Permanencia – Deserción</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Desertor	127	22	40	<b>34,38</b>	3,775
Permanente	195	23	40	<b>33,73</b>	3,868

**Fuente:** Elaboración propia

Se calcularon también los estadísticos para cada uno de los ítems del EGA, en sus puntuaciones directas, que pueden verse en la tabla 9, mostrando cuál fue la media y desviación típica de cada uno de las componentes, información que se utilizará para el análisis psicométrico.

**Tabla 10.** Estadísticos descriptivos por ítem.

<b>Elementos de la Escala(Preguntas)</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga	3,32	0,843
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	3,71	0,546
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	3,48	0,711
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	3,28	0,684
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	3,39	0,667
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	3,13	0,846
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	3,2	0,75

<b>Elementos de la Escala(Preguntas)</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	3,7	0,51
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	3,34	0,714
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	3,43	0,686

**Fuente.** Elaboración Propia

## 7.2 Fase Correlacional

En el marco del análisis psicométrico se calcularon también las correlaciones internas para cada uno de los ítems de la escala, como se pueden ver en la Tabla 11. El índice de correlación en los ítems de la escala arroja, salvo la correlación del ítem 4 y el 5, y el ítem 9 y 10, coeficientes menores a 0,4. Todos los ítems tienen una correlación positiva, lo que aporta positivamente a la consistencia de la escala.

El instrumento fue sometido a pruebas de confiabilidad bajo el estadístico de *alfa de cronbach*, este método de consistencia interna permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

Para este Instrumento arrojó una confiabilidad del 73,8% cuyo rango mínimo es de 50%. Lo que confirmó que el instrumento cuenta con el rigor metodológico para evaluar las variables del estudio. Según Nunnally (1967), p. 226: en las primeras fases de la investigación un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente. Por ser esta una investigación en primera fase se corrobora dicha fiabilidad.

**Tabla 11.** Correlación de elementos de la escala.

Elementos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	0,179	1								
3	0,139	0,144	1							
4	0,057	0,079	0,099	1						
5	0,168	0,062	0,258	0,402	1					
6	0,082	0,173	0,147	0,278	0,264	1				
7	0,266	0,174	0,166	0,345	0,243	0,342	1			
8	0,157	0,286	0,257	0,282	0,292	0,254	0,283	1		
9	0,085	0,143	0,113	0,281	0,218	0,362	0,302	0,267	1	
10	0,152	0,141	0,205	0,32	0,284	0,355	0,359	0,274	0,432	1

Fuente. Elaboración Propia

En cuanto a la confiabilidad de cada ítem, puede verse en la tabla 11 que no es necesario eliminar ninguno de ellos. Las correlaciones, si bien son reducidas (Menores a 0,3), no se amerita la eliminación de ninguno de ellos, dado que cualquier eliminación disminuiría el índice actual de confiabilidad, el cual es de 0,745 para los 10 elementos tipificados, y 0,738 sin tipificar.

**Tabla 12.** Consistencia Interna de los elementos de la escala

Elementos (Número de preguntas)	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	30,67	12,571	0,243	0,114	0,746
2	30,27	13,377	0,265	0,121	0,734
3	30,51	12,755	0,29	0,127	0,733
4	30,71	12,231	0,425	0,276	0,713
5	30,59	12,236	0,44	0,259	0,711
6	30,86	11,441	0,45	0,245	0,709
7	30,78	11,579	0,508	0,281	0,699
8	30,29	12,778	0,466	0,242	0,712
9	30,65	12,034	0,442	0,265	0,71
10	30,55	11,824	0,517	0,306	0,699

Fuente: Elaboración propia



### 7.3. Resultados Correlacionales

Se aplicó la prueba *rho* de Spearman para correlaciones no paramétricas, dado que las variables Deserción y Permanencia se tomaron como variables categóricas. La prueba, como puede verse en la tabla 14, arrojó que no hay correlación significativa entre autoeficacia y permanencia ni entre autoeficacia y deserción.

**Tabla 13.** Correlación con Rho de Spearman

			Autoeficacia	Deserción	Permanencia
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coef.			
		Sig. (bilateral)	.		
	Deserción	Coef.	,093		
		Sig. (bilateral)	,095	.	.
	Permanencia	Coef.	-,093	-1,000**	
		Sig. (bilateral)	,095	.	.
**, La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).					

**Fuente:** Elaboración propia

La prueba de correlación arrojó que, si bien la relación de autoeficacia con deserción es positiva y con permanencia es negativa, el valor de significación excede el puntaje crítico por lo que la correlación no es significativa, por lo cual no hay relación entre esta variable y el fenómeno estudiado.

## 8. Discusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las pruebas de correlación entre las variables, en donde se pudo conocer que no hay una relación significativa entre autoeficacia y deserción/permanencia, así como que de la muestra seleccionada el 79% de los estudiantes Permanentes (activos) y el 85% de los desertores resultaron ser autoeficaces, por encontrarse su puntaje directo por encima de la media. Se hace necesario evaluar el fenómeno teniendo en cuenta muchas otras factoras que juegan un papel determinante en el evento de desertar.

Es importante analizar que los estudiantes desertores de la Universidad de la Costa CUC, presentan características personales y en su perfil sociodemográfico que, de acuerdo a los estudios en deserción, les hace ser más vulnerable ante el riesgo de desertar. En la población seleccionada se detectó que el 93% pertenecen a los estratos 1,2 y 3 de la ciudad de Barranquilla, el 87% tiene sus niveles de ingreso familiares bajos correspondientes a 1, 2 y 3 salarios mínimos, el 44% se encuentra laborando, lo que puede ir en contra de la permanencia, pues el estudiante en muchas ocasiones y debido a su situación económica debe elegir entre cumplir con sus obligaciones laborales o académicas, decidiendo por la que representa una mayor estabilidad económica. Por otra parte, el 46% no depende económicamente de sus padres o de algún familiar, razones por la cual deben asumir los gastos de sus estudios, manutención y el de las personas que tienen a cargo, un 16% de la muestra de desertores tiene hijos.

El 48% de los desertores tiene crédito educativo, lo que debería ser un factor a favor, pero teniendo en cuenta que los créditos institucionales son a corto plazo, se transforma en un factor de riesgo al no poder cubrir las cuotas se le impide la matrícula en el nuevo semestre. Las anteriores

variables configuran el perfil socioeconómico del estudiante desertor en la Universidad de la Costa, cuyo análisis coincide con los resultados obtenidos en la investigación “Causas e indicadores de la deserción en la Universidad de la Costa” Foley Fragozo (2011) cuyo resultados revelaron que entre los factores asociados a la deserción, más del 40% en todas las cohortes de estudio mencionan que su motivo de retiro se dio por dificultades económicas, de un modo más determinante que las personales, institucionales y académicas.

Este estudio se realizó de forma transversal, por lo que adolece de las mismas limitaciones que establece Giovagnoli (2002), ya que la mayoría de estudios en deserción de los últimos años, por un lado, no consideran la interacción del gran número de variables sobre el fenómeno de la deserción, y por otro lado escasamente consideran la historicidad de la decisión de deserción, es decir, el proceso mediante el cual se da la decisión de desertar. Queda demostrado a través de los resultados que la deserción es un fenómeno multifactorial y que la autoeficacia percibida no es la única variable que interviene y dado que el estudio es de tipo no-experimental, no hubo control de otras variables salvo deserción y permanencia.

No obstante, la presente investigación, al tener un alcance correlacional, también sigue un camino alternativo a la tendencia Latinoamericana de estudio del fenómeno, la cual, como identifica De Vries et. al (2011) se orienta a encontrar factores causales que la determinen. Existe una gran variedad de modelos teóricos para el estudio de la deserción, lo que dificulta cada vez más hallar un marco unificador que permita condensar en un modelo explicativo todos los factores causales, de modo que sólo se puede hasta el momento limitar a aquellos que son válidos de acuerdo a los contextos. Según Díaz (2009) los factores individuales contemplan dos variables que son Compromiso con las Metas Iniciales y Compromiso con las Metas a corto plazo, las cuales

guardan consonancia con la definición de autoeficacia. Como puede verse en el apartado sobre autoeficacia, el establecimiento de metas y el compromiso con ellas es lo que determina en sí el comportamiento del ser humano, y se comportan de acuerdo al nivel de autoeficacia percibida por el individuo (nivel que, además, interactúa con factores contextuales que facilitan o impiden estas metas, así como expectativas de resultado adquiridas en la experiencia) Bandura, (2004). Este nivel de autoeficacia determina el compromiso con que el individuo trabaja por el alcance de tales metas. De igual forma, todas las series y agrupaciones posibles de factores encontrados, por lo menos vistos desde un punto de vista individual e institucional, adquieren configuraciones diferentes de acuerdo a los casos individuales, motivo por el cual todos los casos de deserción no demandan el mismo tipo de atención Tinto, (1989).

Los estudios revisados en torno a la deserción muestran que ésta no es un proceso estático en el tiempo y sus correlatos varían según el número de semestres que el individuo esté fuera de los estudios o los destinos que estos tengan tras desertar de un programa e institución, como cambios de programa, cambios de institución o inserción al mundo laboral MEN, (2010); De Vries, (2001). Tinto (1989) establece que, si bien desde un punto de vista institucional puede considerarse que la deserción corresponde a una especie de “fracaso” en las metas del estudiante, en realidad no suele considerarse que las metas que estos se trazan pueden llegar a ser muy diferentes. Un abandono institucional puede significar que para el estudiante no era necesariamente la graduación el objetivo, sino el cumplimiento de requisitos de formación, saberes técnicos o certificación para ascender en el trabajo Tinto, (1989), o incluso la consumación de una oportunidad en otro campo de acción, como una vinculación al mercado laboral, vinculación que puede incluso ser mayor que la vinculación laboral que puede tener un profesional graduado De Vries et. al, (2011).

Adicional a esto, no se consideraron las razones por las cuales los estudiantes no se encontraban activos en el sistema y, por lo tanto, no se caracterizó el tipo de deserción, razones de deserción o tiempo que estuviesen sin realizar estudios los estudiantes con estado de no-activos para el momento de la recolección de datos.

Si bien la autoeficacia como factor individual determina algunos de los aspectos clave a la hora de desertar, tales como el rendimiento académico Díaz, (2008), la forma como la autoeficacia fue empleada en este estudio fue la autoeficacia general Luszczynksa, Scholz, Schwarzer, (2005). La autoeficacia general determina la capacidad percibida para resolver problemas y hacer frente a las dificultades de los individuos en una forma general, es decir, en una amplia gama de situaciones y actividades sin especificar. Por ende, esta medida no es específica para el ámbito académico, en la cual la autoeficacia puede estar comportándose de una forma diferente con respecto a los demás aspectos de la vida de los estudiantes que desertan. Bandura (2004) aporta esta posibilidad, dado que la autoeficacia es específica a los contextos en los cuales el individuo desarrolla sus actividades y construye sus expectativas. Un individuo puede ser auto eficaz en un contexto, pero no serlo en otro.

Con este análisis es posible entender que los sujetos de la presente investigación hayan presentado altos niveles de autoeficacia y que estos no tuvieran ninguna relación con el evento de desertar o no, tal como lo afirma Tinto, (1989) *“la deserción constituye un fenómeno sumamente complejo, dado que incluye no sólo una variedad de perspectivas, sino también una multiplicidad de tipos de abandono a raíz de sus características y los factores que influyen en él, en todos los casos institucionales así como individuales, tales factores se comportan de una forma diferente y específica, por lo que no todos los tipos de abandono requieren ni la misma atención ni exigen*

*similares formas de intervención por parte de la institución educativa”*

En lo relativo a la educación superior, Guerrero-Casanova & Jorge-Polydoro (2011) consideran que la autoeficacia debe entenderse como la creencia de un estudiante en su capacidad de organizar y ejecutar cursos de acciones requeridas para efectuar procesos de aprendizaje referentes a las tareas académicas presentes en la enseñanza superior, y esta especificidad de aplicación de la Autoeficacia es lo que determina que quizás no es la Autoeficacia General Luszczynska et. al. (2005) la variable a medir para encontrar una relación causal.

El modelo de Tinto (1989) por su parte, arroja luces sobre la deserción como un asunto fundamentalmente de equilibrio motivacional, y precisamente la teoría de la autoeficacia da cuenta de un funcionamiento sistemático entre la conducta de un individuo y sus motivaciones que tiene como base la eficacia percibida para realizar ciertas actividades, obtener ciertos logros y trazarse ciertas metas y llegar a ella Bandura, (2004). Por lo tanto, pese a que la medición de autoeficacia general puede que no arroje suficientes luces acerca de cómo la eficacia percibida de un individuo en función a una serie de amplios contextos y situaciones vitales determina la deserción o la permanencia, hay suficientes argumentos para pensar que el concepto de autoeficacia sigue siendo pertinente para indagar acerca de los factores individuales que determinan la conducta de permanecer o desertar de los estudios superiores.

Tanto la deserción, desde el modelo de Tinto (1989) y de Díaz (2008) como la perspectiva de Bandura (2004) sobre la autoeficacia tienen en común un asunto de orden motivacional que sistemáticamente se conforma de diversos elementos que establecen entre sí un equilibrio. La autoeficacia determina la persistencia del individuo en el alcance de sus metas Bandura, (2004), y

una de las metas establecidas en el ámbito universitarios es efectivamente la culminación del programa académico, y como lo explica Himmel (2002) la permanencia o retención es un asunto fundamentalmente de persistencia en el desarrollo de la meta de obtener el grado o título.

Lo anterior cobra relevancia siempre y cuando el estudiante, se encuentre en un estado de equilibrio y pueda sobrellevar las cargas académicas, económicas, laborales y personales, así como también, mientras tenga claridad en el establecimiento de sus metas, se comprometa con ellas y priorice la culminación de sus estudios sobre cualquier otro objetivo personal.

Por otro lado, el mismo modelo de Díaz (2009) establece que el compromiso con las metas, que es un aspecto que se quiso representar en la variable autoeficacia, es muy específico y corresponde al compromiso inicial establecido al iniciar la carrera, así como el compromiso con las metas parciales que surgen en el transcurso de la carrera. Este es un argumento a favor de medir la correlación entre la autoeficacia y la deserción/permanencia con una escala que mida específicamente la autoeficacia para la permanencia en la carrera.

Retomando los resultados en sí, en cuanto a las correlaciones encontradas, los resultados muestran que la correlación entre autoeficacia y permanencia no es significativa, muestran también que la correlación entre autoeficacia y deserción tampoco es significativa. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula.

Como se enunció en la búsqueda de antecedentes y establecimiento de hipótesis, la relación entre la autoeficacia y la deserción no está investigada con mucha profundidad, se hace mención de ella en las características de personalidad y el establecimiento de metas personales,

pero no se reporta ningún evento de correlación o causalidad entre las variables, objeto de este estudio. Los resultados actuales muestran que los estudiantes de la muestra que desertaron de los estudios (entendiendo “desertor” como un estudiante no activo en el sistema sin haber culminado sus estudios), tienen un nivel de autoeficacia ligeramente mayor a los que permanecieron en la institución y programa, autoeficacia que también está presente en los activos seleccionados para la muestra.

Sin embargo, el antecedente directo, la investigación realizada por Fragozo (2011) en la misma institución, arrojó que pese a que los factores individuales también se encuentran entre los determinantes de la deserción los factores socioeconómicos. Lo que la presente investigación arroja da elementos para confirmar que efectivamente la deserción puede estar debiéndose entre sus determinantes más gruesos a factores socioeconómicos que a los individuales, y que, entre los factores individuales, la autoeficacia general puede no estar entre los factores determinantes de la permanencia. No se descarta que otros tipos de autoeficacia más específicas a la situación estudiantil puedan tener una asociación más cercana a la esperada, o que expliquen una mayor proporción de la varianza con respecto a las variables deserción y permanencia. Tinto (1989) establece que la configuración de factores que inciden en la “mortalidad” académica se configuran de una forma específica en cada institución, y los resultados de esta investigación y la de Fragozo (2011) parece constatar estas conclusiones.

No obstante, es necesario precisar que los alcances de esta investigación son de tipo correlacional y los resultados no permiten establecer una relación de causalidad entre la autoeficacia y la deserción. Por lo cual, se evidenció que los estudiantes que permanecen activos (permanentes) y los desertores para el caso de la muestra, tienden a tener un nivel de autoeficacia



alto, tomando como criterio la transversalidad temporal en la recolección de los datos. Los resultados encontrados abren la posibilidad a pensar que es posible que la autoeficacia general no sea un factor ligado a la deserción y establecen la posibilidad de indagar sobre otras formas de autoeficacia más específicas a los ámbitos académicos o sobre otras variables de personalidad que se relacionen más con el fenómeno estudiado.

## 9. Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten aceptar la hipótesis nula. Es decir, no se encontró correlación entre la deserción y la autoeficacia, y por ende tampoco entre la permanencia y la autoeficacia.

La deserción es multifactorial y hay que revisar todo un conjunto de características del desertor para encontrar los factores más relevantes.

Como futuras líneas de acción queda abierta una serie de interrogantes. Por un lado, se reitera que los métodos de correlación parcial y regresión lineal con estos mismos datos constituyen excelentes puntos de partida para futuras investigaciones. Por otro lado, dada la complejidad del fenómeno de la deserción es un argumento a favor de lo adecuado que podrían ser estudios que relacionen no una variable sino varios grupos de variables, la forma como interactúan entre sí y cómo este proceso se desarrolla en el tiempo Giovagnoli, (2002).

La autoeficacia general puede expresarse a cabalidad en muchas otras facetas no académicas de la vida del estudiante, pero ser menor a la hora de referirse a la continuación de los estudios. Por lo tanto, se hace pertinente el uso de una medida de autoeficacia relacionada, por ejemplo, con variables que tengan evidencia abundante y dura que las avale como determinantes de la deserción en los modelos ya establecidos, como el rendimiento académico Díaz, (2008).

## 10. Recomendaciones

La principal recomendación para direccionar las futuras investigaciones es el uso de una medida de autoeficacia específica que mida la capacidad percibida del estudiante para continuar en la carrera, medida que puede ser desarrollada en el contexto local a través de los procesos de diseño y validación de escalas, siguiendo las recomendaciones de Bandura (2006). La autoeficacia general es un tipo de autoeficacia que se extiende a un amplio grupo de situaciones, sin embargo, el entorno universitario no siempre es el que ofrece esta mayoría de situaciones en las que el individuo manifiesta su autoeficacia general y el compromiso con sus metas. Es más, Tinto (1989) establece que ni siquiera es siempre la graduación la meta prioritaria del individuo, lo que condiciona su compenetración mental con el estilo de vida universitario y, por ende, su grado de autoeficacia y compromiso.

Se recomienda realizar una correlación parcial, utilizando como tercera variable algunas que permitieran establecer grupos en que estas fuesen constantes, variables cualitativas que se encuentren dentro de los determinantes de la deserción dentro de los modelos establecidos, tales como la edad, el género, el estrato socioeconómico, el tipo de colegio de donde viene el estudiante, o incluso variables cuantitativas con un mayor rango de valores como el rendimiento académico.

Todas estas recomendaciones permiten direccionar estudios posteriores, lo que es de relevancia para la continuación del programa investigativo institucional en el que se enmarcan los presentes datos.

## Bibliografía

- Attinasi, L. C. (1986) Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University. *ASHE Annual Meeting Paper*. San Antonio, TX: ERIC, N° 268, 869
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1993). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1989) Social Cognitive Theoria. En: R. Vasta (ed.) *Annals of Child Development. Vol 6: Six theories of child development*. (1 – 60)
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2004) The growing primacy of perceived efficacy in human self-Development, Adaptation and Change. En: M. Salanova (eds.) *Nuevos Horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. Madrid: Universitat Jaime.
- Bandura, A. (2006) Guide for constructing self-efficacy scales. En: F. Pajares & T. Urdan. *Self-Efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Bean, J. P. (1982). conceptual models of student attrition. In: E. t. Pasarella (Ed.). *New Directions for Institutional Research: Studying Student Attrition*, An Francisco USA: Josei-Bass.

Bean, J. and N. Vesper (1990). Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data:

Using LISTEL to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition.

*Annual Meeting AERA*. Boston, EE.UU. N° 36: 17-28.

Brenlla, M.E.; Aranguren, M.; Rossaro, M.F.; Vázquez, N. (2010) Adaptación para Buenos

Aires de la Escala de Autoeficacia General. *Interdisciplinaria*, 27 (1). 77 – 94

Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K.; Vázquez, J. (2004) Deserción estudiantil universitaria:

una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60.

De Vries, W.; León, P.; Romero, J.; Hernández, I. (2011) ¿Desertores o decepcionados?

Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la*

*Educación Superior*, 40, (160)

Departamento Nacional de Planeación DNP (2014) *Bases del Plan Nacional de Desarrollo*

2014 – 108: Todos por un nuevo país. Versión Preliminar. [Recurso Electrónico]

Disponible en: [www.dnp.gov.co](http://www.dnp.gov.co)

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena.

*Estudios Pedagógicos*, 24, (2). 65-86.

Donoso, S.; Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los modelos explicativos de retención de

estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios*

*Pedagógicos*, 23. (1). 7 – 27

Eccles, J.; Adler, T.F.; Futterman, R.; Goff, S.B.; Kaczala, C.M.; Meece, J.L.; Migley, C.

(1983) Expectancies, values and academic behaviors. En: JET. Spence (Ed.)

*Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches.*

Ethington, C.A. (1990) A psychological model of student persistence. *Research in Higher*

*Education, 31* (3). 266 – 269

Fernández, O.; Martínez-Conde, B.; Melipillán, R. (2009) Estrategias de aprendizaje y

autoestima, su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios Pedagógicos, 35* (1). 27 – 45

Fishben, M.; Ajzen, I. (1975) *Belief, attitude, intention and behavior. An Introducción to*

*Theoria and Research.* Reading, M.A: Addison-Wesley

Fontalvo, W.; Castillo, M.; Polo, S. (2014) Análisis comparativo entre las características

más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe. Estudiantes activos en el período 2013-I y desertores académicos de los periodos 2011-1 a 2012-2. *Escenarios, 12* (1). 96 – 104

Garrido, E. (2004) Autoeficacia: el origen de una idea. En: M. Salanova. (ed) *Nuevos*

*Horizontes en la Investigación sobre la Autoeficacia.* Madrid: Universitat Jaume.

Giovagnoli, P., (2002) *Determinantes de la deserción y la graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración*. Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata. Extraído el 07 de agosto de 2010 desde <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>

González, LE. (2005) Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. *Digital Observatory for higher education in Latin America and The Caribbean*. ISCAL – UNESCO

Guerreiro-Casanova, D.C.; Jorge-Polydoro, S.A. (2011) Autoeficacia na Fornaceo Superior: Percepções Durante o Primeiro Ano de Graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 31, (1)

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2010) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill

Himmel, E. (2002) Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación Superior*. 17. 91 – 108

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2002) *Estudio de la deserción estudiantil en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Documento Convenio UN – ICFES

Lancaster, T. (1992) *The Econometric Analysis of Transition Data*. London: Cambridge University Press.

Linares, L.; Molpeceres, M.A.; Misita, G. (2001) La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (2). 189 – 200

Lugo, B. (2013) La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *Revista de Posgrado FACE – UC*, 7 (12). 298 – 309

Luszczynska, A.; Scholz, U.; Schwarzer, R. (2005) The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139, (5) 439 – 457

Ministerio de Educación Nacional (2009) Deserción Estudiantil en la Educación Superior: *Metodología de Seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

McLaughlin, K; Moutray, M.; Muldoon, O. (2007) The role of personality and self-efficacy in the selection and retention of successful nursing students: A longitudinal study. *Journal of Advanced Nursing*, 61, (2). 211 – 221

Montes, H. (2002) *La transición de la educación media a la educación superior. Retención y Movilidad Estudiantil en la Educación Superior: Calidad en la Educación*. Publicación del Consejo Superior de Educación. Santiago de Chile.



- Multon, K.D.; Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991) Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1). 30 – 38
- Nunnally, J.C. (1967) *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Patiño, L.; Cardona, A.M. (2012) Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria*, 21 (1). 9 – 20.
- Robbins, S., K. Lauver, H. Le, D. Davis, R. Langley (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta - Analysis. *Psychological Bulletin* 130 (2): 261-288.
- Salanova, M.; Grau, R.; Martínez, I.; Cifre, E.; Llorens, S.; García-Renedo, M. (2004) *Nuevos Horizontes en la investigación sobre autoeficacia*. Madrid: Universitat Jaume.
- Sanjuán, P.; Pérez, A.M.; Bermúdez (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2). 509 – 513.
- Siebel, S.; Castellán, N. (2009) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México D.F.: Trillas.

Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior en Colombia

SPADIES (2015) *Consulta Predefinida*. Disponible en:

[http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas\\_predefinidas.html?2](http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2)

Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación

Superior – SPADIES (2014) *Informe Determinantes de la Deserción. Informe mensual sobre el soporte técnico y avance del contrato para garantizar la alimentación, validación y uso de la información del SPADIES*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Spady, W. (1970) Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19 (1). 109 – 121

Suárez, P.; Pérez, A.M.; Bermúdez, J. (2000) Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la población española. *Psicothema*, 12 (2).

Tinto, V. (2006) Research and practice of student retention: what is next? *Journal of College Student Retention*, 8, (1). 1- 19

Tinto, V. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista Educación Superior*, 71.

Tinto, V. (1982) Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3. (6). 687 - 700

Tinto, V. (1975) Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research.

*Review of Educational research*, 45, (1). 89 – 125

Universidad Pedagógica Nacional (2010) La Deserción Estudiantil: Reto Investigativo y

Estratégico asumido de forma integral por la UPN. Disponible en:

[http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-85600\\_Archivo\\_pdf3.pdf](http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-85600_Archivo_pdf3.pdf)

Vásquez, E.; Noriega Biggio, M.; García, S.M. (2013) Relaciones entre rendimiento

académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *REDIE*

*Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15, (1).

Zajacova, A.; Lynch, S.; Espenshade, T. J. (2005) Self-efficacy, Stress and Academic

Success in College. *Research in Higher Education*, 46, (6).

DOI:10.1007/s11162-004-4139-z

Zimmerman, B.; Bandura, A.; Martinez-Pons, M. (1992) Self-Motivation por Academic

Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting.

*American Educational Research Journal*, 29, (3). 663 – 676 R.V B R

# ANEXOS

**ANEXO 1****CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO**

Barranquilla,

Marque con una X

Tesis ☐ Trabajo de Grado ☐

Yo \_\_\_\_\_, identificado con C.C. No. \_\_\_\_\_, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ presentado y aprobado en el año \_\_\_\_\_ como requisito para optar al título de \_\_\_\_\_;

hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad de la Costa, CUC, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ de Dos Mil \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.

**EL AUTOR - ESTUDIANTE.**\_\_\_\_\_

**FIRMA**

**ANEXO 2****CARTA DE ENTREGA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO DE TESIS Y TRABAJOS DE GRADO**

Barranquilla,

Marque con una X

Tesis ☐ Trabajo de Grado ☐

Yo \_\_\_\_\_, identificado con C.C. No. \_\_\_\_\_, actuando en nombre propio y como autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ presentado y aprobado en el año \_\_\_\_\_ como requisito para optar al título de \_\_\_\_\_;

hago entrega del ejemplar respectivo y de sus anexos de ser el caso, en formato digital o electrónico (DVD) y autorizo a la UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC, para que en los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia, utilice y use en todas sus formas, los derechos patrimoniales de reproducción, comunicación pública, transformación y distribución (alquiler, préstamo público e importación) que me corresponden como creador de la obra objeto del presente documento.

Y autorizo a la Unidad de información, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad de la Costa, CUC, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web de la Facultad, de la Unidad de información, en el repositorio institucional y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la institución y Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato DVD o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

El AUTOR - ESTUDIANTES, manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y la realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es de su exclusiva autoría y detenta la titularidad ante la misma. PARÁGRAFO: En caso de presentarse cualquier reclamación o acción por parte de un tercero en cuanto a los derechos de autor sobre la obra en cuestión, EL ESTUDIANTE - AUTOR, asumirá toda la responsabilidad, y saldrá en defensa de los derechos aquí autorizados; para todos los efectos, la Universidad actúa como un tercero de buena fe.

Para constancia se firma el presente documento en dos (02) ejemplares del mismo valor y tenor, en Barranquilla D.E.I.P., a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ de Dos Mil \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.

**EL AUTOR - ESTUDIANTE.**\_\_\_\_\_

**FIRMA**

**ANEXO 3**  
**FORMULARIO DE LA DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS O TRABAJO DE GRADO:

---

---

SUBTÍTULO, SI LO TIENE:

---

---

AUTOR AUTORES

Apellidos Completos	Nombres Completos

DIRECTOR (ES)

Apellidos Completos	Nombres Completos

JURADO (S)

Apellidos Completos	Nombres Completos

ASESOR (ES) O CODIRECTOR

Apellidos Completos	Nombres Completos

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:\_\_\_\_\_

FACULTAD: \_\_\_\_\_

PROGRAMA: Pregrado \_\_\_\_ Especialización \_\_\_\_

NOMBRE DEL PROGRAMA \_\_\_\_\_

CIUDAD: Barranquilla AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO:\_\_\_\_\_

NÚMERO DE PÁGINAS \_\_\_\_\_

**TIPO DE ILUSTRACIONES:**

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ilustraciones                | <input type="checkbox"/> Planos      |
| <input type="checkbox"/> Láminas                      | <input type="checkbox"/> Mapas       |
| <input type="checkbox"/> Retratos                     | <input type="checkbox"/> Fotografías |
| <input type="checkbox"/> Tablas, gráficos y diagramas |                                      |

**MATERIAL ANEXO** (Vídeo, audio, multimedia o producción electrónica):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato: VHS \_\_\_\_ Beta Max \_\_\_\_ 3/4 \_\_\_\_ Beta Cam \_\_\_\_ Mini DV \_\_\_\_ DV

Cam \_\_\_\_ DVC Pro \_\_\_\_ Vídeo 8 \_\_\_\_ Hi 8 \_\_\_\_

Otro. Cuál? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC \_\_\_\_\_ Europeo PAL \_\_\_\_\_ SECAM \_\_\_\_\_

**Número de casetes de audio:** \_\_\_\_\_**Número de archivos dentro del DVD** (En caso de incluirse un DVD diferente al trabajo de grado):**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:** Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. (En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Unidad de Procesos Técnicos de la Unidad de información en el correo biblioteca@cuc.edu.co, donde se les orientará).

**ESPAÑOL****INGLÉS**


---



---



---

**RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS:**(Máximo 250 palabras-1530 caracteres):

---



---



---



---



---



## ANEXO 4

### LICENCIA Y AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA PUBLICAR Y PERMITIR CONSULTA Y USO

Barranquilla, \_\_\_\_\_

#### **Parte 1. Términos de la Licencia general para publicación de obras en el repositorio institucional**

- i. La vigencia es a partir de la fecha en que se incluye en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad con una antelación de dos meses antes de la correspondiente prórroga.
- ii. El Autor / Los autores:
  - Autorizan a la corporación Universidad de la Costa - CUC para publicar la obra en el formato que el repositorio lo requiera (impreso, digital, electrónico o cualquier otro conocido o por conocer) y conocen que dado que se publica en Internet por este hecho circula con un alcance mundial.
  - Aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto renuncian a recibir emolumento alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente Licencia y de la Licencia Creative Commons con que se publica.
  - Manifiestan que se trata de una obra original y la realizó o realizaron sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, obra sobre la que tiene (n) los derechos que autoriza (n) y que es él o ellos quienes asumen total responsabilidad por el contenido de su obra ante la CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA CUC y ante terceros. En todo caso la CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del AUTOR o AUTORES y la fecha de publicación. Para todos los efectos la CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA – CUC, actúa como un tercero de buena fé.
  - Autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.
  - Aceptan que la Corporación Universidad de la Costa pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

*SI EL DOCUMENTO SE BASA EN UN TRABAJO QUE HA SIDO PATROCINADO O APOYADO POR UNA AGENCIA O UNA ORGANIZACIÓN, CON EXCEPCIÓN DE LA CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA - CUC, LOS AUTORES GARANTIZAN QUE SE HA CUMPLIDO CON LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES REQUERIDOS POR EL RESPECTIVO CONTRATO O ACUERDO.*

#### **Parte 2. Autorización para publicar y permitir la consulta y uso de obras en el Repositorio Institucional de la Corporación Universidad de la Costa - CUC**

Con base en este documento, Usted autoriza la publicación electrónica, consulta y uso de su obra por la Corporación Universidad de la Costa - CUC y sus usuarios de la siguiente manera, Usted:

- Otorga una (1) licencia especial para publicación de obras en el repositorio institucional de la CORPORACIÓN UNIVERSIDAD De La COSTA - CUC (Parte 1) que forma parte integral del presente documento y de la que ha recibido una (1) copia. **Si autorizo** \_\_\_\_ **No autorizo** \_\_\_\_.
  - Autoriza para que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados por Usted, con la Licencia Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obras derivadas 2.5 Colombia cuyo texto completo se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/> y que admite conocer. **Si autorizo** \_\_\_\_ **No autorizo** \_\_\_\_.
- Si Usted no autoriza para que la obra sea licenciada en los términos expuestos y opta por una opción legal diferente descríbala:\_\_\_\_\_

#### EN CONSTANCIA DE LO ANTERIOR:

##### Tipo de documento:

Artículo\_\_\_\_ Libro\_\_\_\_ Capítulo de Libro\_\_\_\_ Informe / avance de Investigación\_\_\_\_ Tesis\_\_\_\_  
 Ponencia / Conferencia\_\_\_\_ Video\_\_\_\_ Objeto de Aprendizaje\_\_\_\_ Otro\_\_\_\_

##### Título de la obra(s):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

##### Autor (es):

_____ Nombre	_____ Firma	_____ C.C.
_____ Nombre	_____ Firma	_____ C.C.

##### Datos contacto: (teléfono, correo Dirección)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**Fecha entrega (D/M/A):** \_\_\_\_\_

**ANEXO 5: Escala General de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer****INDICACIONES:**

**No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lea cada una de las afirmaciones siguientes y marque con una X el número que considere conveniente. Utilice la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones.**

1	2	3	4
INCORRECTO	APAENAS CIERTO	MAS BIEN CIERTO	CIERTO

	1	2	3	4
1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga				
2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente				
3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas				
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas				
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.				
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.				
10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

**ANEXO 6: Tablas 12 y 13: Distribución en puntajes autoeficacia**

Estado Vs Autoeficacia																					
			Puntajes Autoeficacia																		Total
			22	23	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
Estado	Permanente	Recuento Activo	0	3	2	4	3	10	5	14	13	12	17	23	20	21	16	8	13	11	195
		Recuento Acumulado Activo	0	3	5	9	12	22	27	41	54	66	83	106	126	147	163	171	184	195	
		% Recuento Acumulado Activo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
	Desertor	Recuento Desertor	1	2	0	4	1	2	4	5	4	4	13	16	20	17	8	9	10	7	127
		Recuento Acumulado Desertor	1	3	3	7	8	10	14	19	23	27	40	56	76	93	101	110	120	127	
		% Recuento Acumulado Desertor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
Total		Recuento Total	1	5	2	8	4	12	9	19	17	16	30	39	40	38	24	17	23	18	322
Total, Acumulado		Recuento Acumulado	1	6	8	16	20	32	41	60	77	93	123	162	202	240	264	281	304	322	
		% Recuento Acumulado Total	0%	2%	2%	5%	6%	10%	13%	19%	24%	29%	38%	50%	63%	75%	82%	87%	94%	100%	

Sexo Vs Autoeficacia																						
				Autoeficacia																		Total
				22	23	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
Sexo	Mujer	Recuento	Mujer	1	2	2	7	2	4	6	9	8	8	19	16	23	16	14	5	13	7	162
		Recuento Acumulado	Mujer	1	3	5	12	14	18	24	33	41	49	68	84	107	123	137	142	155	162	
		% Recuento Acumulado	Mujer	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	
	Hombre	Recuento	Hombre	0	3	0	1	2	8	3	10	9	8	11	23	17	22	10	12	10	11	160
		Recuento Acumulado	Hombre	0	3	3	4	6	14	17	27	36	44	55	78	95	117	127	139	149	160	
		% Recuento Acumulado	Hombre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
Total		Recuento		1	5	2	8	4	12	9	19	17	16	30	39	40	38	24	17	23	18	322
Total, Acumulado		Recuento Acumulado		1	6	8	16	20	32	41	60	77	93	123	162	202	240	264	281	304	322	
		% Recuento Acumulado	Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	

Fuente elaboración propia